



## **No Caminho da Docência: de aluno a professor**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado à Faculdade de Desporto da  
Universidade do Porto com vista à obtenção do  
2º ciclo de Estudos conducente ao grau de  
Mestre em Ensino de Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do  
Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e no  
Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientador:** Professor Doutor Ramiro Rolim

Adolfo Ricardo Gonçalves de Sá

Porto, setembro de 2017

**Ficha de Catalogação:**

Sá, A. (2017). No caminho da Docência: de aluno a professor. Porto: Adolfo S. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho assinala o término de mais uma fase da minha vida, foi essencial para aquilo que aí advém. Estes dois anos de muito trabalho e sacrifício mostraram que tudo se consegue quando nos aplicamos, esta é a lição principal que levo deste objetivo pessoal que agora concluo, o mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A Deus que sempre me é fiel e me dá saúde, força e sabedoria para enfrentar os meus obstáculos. Mais do que um agradecimento este trabalho é a Ele dedicado.

À minha família, por todo o esforço que fizeram para ultrapassar as dificuldades de forma a que eu pudesse continuar a lutar pelos meus sonhos e pelo apoio, motivação e confiança incondicionais. Foi com vocês e por vocês que superei os momentos de dificuldade.

À minha namorada, Mónica Fernandes, que esteve sempre presente, sendo incansável no apoio que demonstrou em todos os meus desafios.

Aos meus amigos, um forte obrigado por estarem sempre presentes em todos os momentos.

Um particular agradecimento ao meu professor cooperante Arnaldino Ferreira, por ter a capacidade de respeitar as individualidades, potenciando as nossas qualidades. Pela sua paixão na partilha de conhecimentos pela sua vontade de elevar a Educação Física e o Desporto.

Ao meu professor orientador, Ramiro Rolim, pelo modo como orientou a minha prática e pelos conselhos sábios que me transmitiu.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, pela partilha, apoio e união.

Aos professores do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio que me fizeram sentir como um deles e aos funcionários.

Aos meus alunos por me permitirem ensinar e, sobretudo, aprender.



## Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>IX</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>XI</b>
<b>Lista de Abreviaturas.....</b>	<b>XIII</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Dimensão Pessoal .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Reflexão Autobiográfica .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2. Expectativas e impacto com o contexto de estágio .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Enquadramento da Prática Profissional.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Estágio Profissional.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2. Escola como Instituição .....</b>	<b>12</b>
<b>3.3. Escola Secundária Alberto Sampaio.....</b>	<b>13</b>
<b>3.4. Escola Básica 2/3 de Nogueira .....</b>	<b>15</b>
<b>3.5. Professor Cooperante .....</b>	<b>16</b>
<b>3.6. Professor Orientador .....</b>	<b>17</b>
<b>3.7. Núcleo de Estágio .....</b>	<b>19</b>
<b>3.8. 10º Ano .....</b>	<b>20</b>
<b>3.9. 5º Ano – “A passagem pelo 2º Ciclo”.....</b>	<b>21</b>
<b>4. Realização da Prática Profissional.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem</b>	
23	
<b>4.1.1. Conceção.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1.2. Planeamento .....</b>	<b>27</b>
<b>Nível Macro: Plano Anual .....</b>	<b>28</b>
<b>Nível Meso: Unidade Didática.....</b>	<b>31</b>

<b>Nível Micro: Plano de Aula .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1.3. Realização .....</b>	<b>37</b>
<b>1º Período: Primeiro Contacto, Respeito, Regras e Rotinas.....</b>	<b>37</b>
<b>O 2º Período: O bom é inimigo do ótimo .....</b>	<b>43</b>
<b>3º Período: Um período marcado pela saudade .....</b>	<b>49</b>
<b>Modelos instrucionais utilizados.....</b>	<b>53</b>
<b>Ensino das modalidades.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.4. Avaliação .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade</b>	<b>63</b>
<b>4.2.1. Reuniões.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2.2. Direção de Turma .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2.3. Desporto Escolar (DE) .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2.4. Atividades Extracurriculares.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3. Área III – Desenvolvimento Profissional .....</b>	<b>70</b>
<b>5. O Modelo de Educação Desportiva: Perceção e estratégias dos</b>	<b>75</b>
<b>alunos.</b>	<b>75</b>
<b>6. Conclusões e Perspetivas .....</b>	<b>93</b>
<b>7. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>95</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>XV</b>

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Categorias e subcategorias.....	82
---	----





## Resumo

O presente relatório assinala o término de todo um processo de formação ao qual o aluno é submetido para adquirir o grau conducente a mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Assim, o foco do documento incide fundamentalmente no decorrer do estágio profissional, momento no qual, o aluno entra em contacto com a realidade do mundo da docência e apercebe-se das dificuldades inerentes à prática da mesma, procurando o espírito de superação constante e o desenvolvimento de capacidades e competências exigidas para exercer a profissão. As páginas que se seguem constituem por isso um testemunho das dificuldades sentidas ao longo do ano, das conquistas, dos momentos mais marcantes desta etapa e do meu trabalho enquanto estudante, num entrelaçar entre teoria e a prática, que por meio de um processo reflexivo se foram unificando e dando significado ao que para mim é ser um “bom” professor. Na senda de uma aprendizagem incessante, este documento contempla ainda um estudo centrado na utilização do modelo de Educação Desportiva, levado a cabo ao longo do 2º período, onde pretendo retirar conclusões acerca da sua utilização com base na perceção dos alunos e da reflexão da minha prática. Para além de todos estes elementos contemplados no relatório é realizada uma síntese do percurso efetuado no estágio profissional, bem como são expostas as minhas expectativas face ao futuro profissional, pois, tal como a vida é feita de ciclos, este marco significa para mim o “fim do início”.

Palavras-chave: Educação-física, Modelo de Educação Desportiva Estágio Profissional, Ser Professor



## **Abstract**

This report marks the conclusion of the formation process to which the student is submitted to achieve the master degree in teaching physical education in basic and secondary education. So, the focus of the document is about the course of the professional internship, moment in which the student contacts with the reality of teaching and realizes the difficulties inherent in its practice, looking for the overcoming spirit and the development of skills and competences required to its practice. Therefore, the following pages constitute a description of the difficulties and achievements experienced throughout the year and the most defining moments of this stage and of my work as a student. Theory and practice are viewed hereby with a reflective process that unites them and gives meaning to my definition of being a “good teacher”. In shearch of continuous learning this written has even a study centered on the use of the Sport Education Model throughout the second period, where I pretend to take conclusions about the perception of the students in that. A summary of the course of the professional internship is presents furthermore, where its also exposed my expectations against the professional future, for as life is made by periods, this goal means to me "the end of the beginning".

Key-words: Physical Education, Sport Education Model, Professional internship, Being a teacher



## **Lista de Abreviaturas**

AD - Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AFB - Associação de Futebol de Braga

AS - Avaliação Sumativa

DE - Desporto Escolar

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

ESAS - Escola Secundária Alberto Sampaio

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GR – Guarda-Redes

IPJ - Instituto Politécnico da Guarda

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEJPC - Modelo de Ensino do Jogo para Compreensão

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de estágio

PAA - Plano Anual de Atividades

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PO- Professor Orientador

RE - Relatório de Estágio

## Relatório de Estágio Profissional

RDEF - Referenciais do Departamento de Educação Física

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

## 1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP) inserida no plano de estudos do 2º ano do 2º ciclo, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento constitui um testemunho das experiências vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo como finalidade certificar a aquisição das competências exigidas para exercer a docência da Educação Física (EF). A sua elaboração foi alvo de orientação por parte do Professor Orientador (PO) e do Professor Cooperante (PC), tendo o estágio decorrido na Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) situada na cidade de Braga, no ano letivo 2016/2017.

As aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando enquadradas no ambiente profissional e em colaboração com profissionais mais experientes (Batista e Queirós, 2015). Neste sentido, o EP surge como um espaço de partilha e reflexão das práticas diárias permitindo ao Estudante Estagiário (EE) deparar-se com as dificuldades inerentes à prática da docência e às suas particularidades. De acordo com Nóvoa (1991), é a partir deste confronto que o EE vai desenvolvendo a sua identidade profissional, procurando responder de forma adequada às situações, tendo em consideração as suas crenças e valores.

Por forma a especificar os propósitos do EP efetuei uma análise das Normas Orientadoras<sup>1</sup> onde é possível constatar que: “O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” Posto isto, importa

---

<sup>1</sup> Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP

referir que a minha PES não se cingiu apenas à lecionação de aulas mas envolveu de igual modo, a participação no Desporto Escolar (DE) e em atividades extracurriculares ao longo de todo o ano letivo. Ademais, tive ainda oportunidade de participar nas reuniões do Grupo de EF e do Conselho de Turma, o que me permitiu uma integração efetiva na cultura escolar. Esta experiência revelou-se um aspeto importante na aprendizagem uma vez que me permitiu aprender a desenvolver diversos papéis e funções bem como possibilitou uma cooperação com os vários professores da escola saindo da zona de conforto do Núcleo de Estágio (NE).

O presente documento pretende assim espelhar as experiências, emoções, sentimentos e situações mais marcantes ao longo da PES, sendo impossível atender a todos estes momentos visto que foram inúmeros. Assim, procurei focar os momentos mais críticos e decisivos que levaram às tomadas de decisão e às re(formulações) e re(construções) ao nível da conceção e pensamento inerentes a um profissional que encare o mundo da docência de forma ativa e competente. Trata-se portanto, de uma síntese final e reflexiva de todo o processo formativo, assumindo uma índole efetivamente pessoal

De forma a facilitar a sua compreensão, este documento encontra-se organizado em 7 capítulos: (1) Introdução, (2) Dimensão Pessoal, (3) Enquadramento da Prática Profissional, (4) Realização da Prática Profissional, (5) O Modelo de Educação Desportiva: Perceção dos alunos (6) Conclusões e Perspetivas e por último (7) Referências Bibliográficas.

No capítulo “Introdução” procedi à contextualização do presente documento, onde refiro os temas abordados a sua ordem de apresentação, os seus objetivos e metodologia utilizada para a sua consecução.

Relativamente ao capítulo “Dimensão pessoal” optei por subdividi-lo em dois momentos distintos mas complementares, num primeiro momento efetuei uma análise retrospectiva pessoal, académica e profissional até ao momento do EP, e num segundo momento menciono as expectativas face ao mesmo.



De seguida, no capítulo “Enquadramento da Prática Profissional” efetuei uma análise do papel do EP na formação inicial do EE, realizei uma contextualização do mesmo em termos legais, institucionais e funcionais onde caracterizo a Escola como Instituição, a ESAS onde lecionei uma turma de 10º ano tendo assumido integralmente as funções de Professor, e a Escola Básica 2/3 de Nogueira na qual tive uma turma partilhada. Neste capítulo, abordo ainda o papel do PC e do PO no processo ensino-aprendizagem bem como o NE. Por fim, mas não menos importante faço referência às minhas turmas, contexto no qual desenvolvi e aperfeiçoei as minhas competências.

No capítulo “Realização da Prática Profissional” esmiucei a minha experiência enquanto agente pedagógico, onde descrevo todo o processo, dificuldades sentidas, momentos positivos e negativos, momentos de aprendizagem, atividades e modos de avaliação e atuação, estruturando-o nas três áreas de desempenho previstas no Regulamento do Estágio Profissional: Área I - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem que contempla a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação; Área II - Participação na Escola e Relação com a Comunidade onde relato a minha integração na cultura escolar, papéis, funções e relações estabelecidas com a comunidade escolar; Área III - Desenvolvimento Profissional onde abordo a importância da reflexão e observação no desenvolvimento profissional do EE.

No capítulo que se segue é apresentado um estudo de caso descritivo com a temática “O Modelo de Educação Desportiva: Perceção dos alunos”, cuja realização teve como desígnio identificar a perceção dos alunos (da turma do EE) acerca da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física, tendo como finalidade implementar estratégias para melhorar os seus contributos no processo de aprendizagem.

No capítulo “Conclusões e Perspetivas Futuras” realizei um balanço das aprendizagens desenvolvidas no decorrer do EP e perspetivei as minhas expectativas futuras no que diz respeito à profissão docente.

Por fim, no capítulo “Referencias Bibliográficas” encontram-se as fontes que utilizei para a execução do RE.



## **2. Dimensão Pessoal**

### **2.1. Reflexão Autobiográfica**

“(…) somos seres divididos entre a realidade e o desejo; somos as possibilidades reais e o imprevisível desabrochar das nossas possibilidades que ficam a cargo e por conta da nossa formação e da consciência da força da liberdade e da vontade que nela se forjam.”

Bento (2004, p.202)

O meu nome é Adolfo Ricardo Gonçalves de Sá, nasci em Braga, na freguesia de Palmeira, a 31 de dezembro de 1994, tendo no presente momento 22 anos de idade.

Uma das minhas maiores paixões é o desporto, em especial o futebol. Por volta dos 4 anos os meus pais inscreveram-me no Sporting Clube de Braga (SCB), onde iniciei a prática na modalidade acima referida, jogando federado até aos 14 anos. Posteriormente, representei por 2 anos o Palmeiras Futebol Clube. Neste momento, marcado na transição de juvenil para júnior fui encaminhado pelos meus treinadores a ingressar no futsal. Esta orientação teve por base a compleição física inapropriada (1,49m de altura) para este escalão no futebol, reconhecendo contudo um possível sucesso no futsal, devido à qualidade técnica apresentada. Após uma reflexão, atendi à indicação fornecida, tendo ingressado no futsal do SCB no escalão mencionado. Este primeiro ano extrapolou as minhas expectativas iniciais, fui eleito capitão de equipa e somei as primeiras chamadas à seleção distrital da Associação Futebol de Braga (AFB). As referidas convocatórias potenciaram a minha inclusão no plantel sénior, algo que me motivou ainda mais, uma vez que, com apenas 17 anos, treinava no escalão máximo junto dos meus ídolos.

A paixão pelo desporto emergiu sobretudo do futebol, no entanto esta assume uma certa transversalidade, no que concerne à abrangência do mundo do desporto. Um exemplo simples e prático prende-se com a motivação com que frequentava as aulas de Educação Física (EF). Na entrada para o ensino básico, contactei pela primeira vez com a disciplina que determinaria o meu futuro. O fascínio pela mesma, revelou-se desde cedo, e fomentou uma das

suas finalidades, o gosto pelo exercício físico e pelo desporto. Por conseguinte, procurei desenvolver alargar a prática desportiva no âmbito do Desporto Escolar (DE). Neste sentido, integrei o mesmo durante 5 anos, tendo praticado algumas modalidades, tais como atletismo, futsal, golfe e badminton. No que diz respeito a esta última modalidade, fui convidado a representar a escola a nível distrital, o que foi meticulosamente organizado por parte dos meus pais, devido à coexistência desta com o futebol. À semelhança deste, obtive também algum sucesso, conseguindo um terceiro lugar a nível distrital e a vitória de um torneio intraescola no mesmo ano.

Ao longo deste período, principalmente na transição para o ensino secundário, a EF assumiu um significado diferente, pois, até então, o gosto pela disciplina manifestava-se pela sua expressividade motora. No momento acima referido, a minha conceção de EF tornou-se mais abrangente, uma vez que associado à componente prática comecei a compreender os valores inerentes à disciplina, dentre os quais destaco: a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade. A construção de um novo significado da EF despoletou o início da minha especialização nesta área, marcado pelo ingresso no Curso Tecnológico de Desporto na Escola Secundária Carlos Amarante.

O triénio referente ao ensino secundário foi indubitavelmente significativo no desenvolvimento de competências específicas da área de desporto. Entre elas, saliento a organização e gestão de eventos desportivos, o conhecimento de uma panóplia de modalidades e dos seus respetivos regulamentos, a interação com atletas com necessidades especiais, entre outras valências. A aquisição destas competências constituíram uma base sólida no prosseguimento do ciclo de estudos, desta vez no ensino superior.

A decisão de obter a licenciatura em desporto, tornou-se mais clara no final do secundário, momento no qual percebi que me sentia preparado para ingressar no ensino superior e, desta forma, desenvolver um conjunto de competências especializadas na área, as quais serviriam de base para o meu futuro desempenho profissional. Para o efeito, realizei a licenciatura em

Desporto no Instituto Politécnico da Guarda (IPG), com uma duração de 3 anos. Este percurso assumiu na globalidade uma configuração teórico-prática, com o terceiro ano a destacar-se pela sua componente prática (estágio). Desta forma, foi-nos concedida a oportunidade de escolher a vertente de especialização: Exercício Físico e Bem-Estar ou Treino Desportivo. A deliberação incidiu nesta última, em virtude da minha vivência neste contexto, como anteriormente referido.

Neste sentido, requeri ao SCB a realização do estágio curricular, durante a época desportiva de 2014/2015, tendo esta decorrido no escalão de juniores (sub19). Este revelou-se um ano particularmente profícuo e invulgar, pela oportunidade de exercer a função de preparador físico na equipa. Numa fase inicial do estágio, desempenhava as funções acordadas entre o clube e a instituição escolar. A dada altura, com a saída do preparador físico da equipa, o treinador principal em conjunto com a estrutura administrativa do clube, concederam-me a responsabilidade de assumir este cargo. Para além de todas estas responsabilidades, este ano ficou marcado pela dificuldade na conciliação das aulas na cidade da Guarda, que decorriam de segunda a quarta-feira de manhã, com o estágio no SCB nos restantes dias da semana. Relembro esta etapa da minha vida com orgulho pela singularidade apresentada nas funções/responsabilidades adquiridas, deixando desta forma, uma marca no clube e na instituição académica.

A experiência vivenciada neste contexto constituiu-se como ponto de partida para a iniciação de funções como treinador. A partir deste momento, liderei as equipas: SCB, Futebol Clube de Amares, Grupo Desportivo de Prado, Vilaverdense Futebol Clube e as seleções da Associação de Futebol de Braga.

Ao longo de todo o percurso aqui explicitado, as minhas escolhas incidiram na área do treino desportivo. No seio desta realidade, destaco com especial interesse a vertente educativa que desempenhei, por meio da transmissão de conhecimentos e promoção da aprendizagem. Por este motivo, quando concluí a minha licenciatura optei por especializar-me na área do ensino, concorrendo ao mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos

Básico e Secundário (EEFEBS), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, dado ser uma escola de referência nacional e internacional no âmbito do desporto.

Em suma, este momento revelou-se crucial pelo facto de permitir obter um conhecimento mais profundo da área da docência e integrar o contexto real da mesma, munindo-me de todas as capacidades necessárias para a construção de um bom professor!

### **2.2. Expectativas e impacto com o contexto de estágio**

A formação inicial de professores processa-se num 2º ciclo de estudos, que confere o grau de mestre, organizado num curso de dois anos. De acordo com Leandro et al. (2014), o primeiro ano deste mestrado contempla unidades curriculares relativas às ciências da educação e organização didática e pedagógica, que visam o desenvolvimento de capacidades de conceção, organização e reflexão, fundamentais no exercício da profissão de professor de EF. O foco do segundo ano dirige-se maioritariamente para o desenvolvimento de competências práticas no campo da ação, através da realização de um estágio profissional.

O início desta etapa é marcada por inúmeras expectativas relativamente ao contexto ainda desconhecido. A PES no âmbito do EP é percecionada pelos EE como um cenário potencializador de aprendizagens estruturantes onde lhes é permitido aplicar o conhecimento.

“De facto, a dicotomia teoria-prática prevalece no discurso dos estagiários ao longo de todo o processo de estágio e acaba por se materializar, na maioria, no modo como configuram a noção de competência do professor: um profissional detentor de conhecimento especializado que possui capacidade de o utilizar na ação.”

Batista (2014, p.35)

No que concerne às minhas expectativas, estas vão ao encontro do anteriormente referido. Aquando do início da prática pedagógica, as minhas

perspetivas acerca do EP concentravam-se sobretudo no nível de desempenho da turma que me iria ser atribuída, no comportamento dos alunos e, de igual modo, no receio de não conseguir impor-me no seio da mesma, podendo não ter o impacto desejado devido à minha jovem aparência.

Posto isto, a transição para o contexto prático desencadeou um misto de sentimentos e emoções, pois, se por um lado me sentia feliz e motivado por estar cada vez mais próximo de me tornar Professor, por outro, a responsabilidade de liderar uma turma, despoletou ansiedade e receio face à incapacidade de corresponder às exigências curriculares e, sobretudo, às minhas expectativas.

De modo a minimizar este sentimento inerente à iniciação num novo contexto e, desta forma, assegurar um ambiente propício ao desempenho das funções com êxito, procurei integrar-me no mesmo. Isto foi possível através do conhecimento da estrutura física, orgânica e funcional da instituição de ensino, tendo como objetivo permitir uma integração no seio da mesma, o que considero fundamental para o desempenho das funções com sucesso.

“A lógica de integração assenta basicamente no processo de socialização profissional, a qual, sob o ponto de vista da experiência pessoal, se traduz na busca de ser aceite e reconhecido pela comunidade escolar; de se reconhecer como professor, (...) de interiorizar os valores comuns, a moral coletiva, as expectativas da comunidade (...).”

Graça (2014, p.58)

Destaco neste sentido a reunião de apresentação com o professor cooperante, pelo facto desta ter proporcionado um primeiro contacto com o departamento de EF e as instalações da escola, com particular atenção aos locais destinados à disciplina de EF. Neste processo de integração foi igualmente determinante o contacto com os pares, pela partilha de receios e angústias, uma vez que nos encontrávamos na mesma situação. A possibilidade de partilhar este percurso com duas pessoas que tanto estimo, demonstrou-se fundamental para o sucesso. A cooperação, o sentimento de

entreadjuada e o trabalho em equipa constituíram a base da dinâmica de trabalho instituída pelo núcleo de estágio.

Como refere Batista (2014, p.35), um dos aspetos mais marcantes na experiência dos EE reflete-se nas “tarefas inerentes ao processo de ensino aprendizagem”, nomeadamente no contacto estabelecido com os alunos. De facto, estes constituem o foco da sua atenção enquanto professores iniciantes.

Neste sentido, relembro a minha primeira aula no papel de professor, como um momento marcante no que se refere ao confronto das expectativas com a realidade. Esta primeira interação revelou-se uma surpresa pela atitude exemplar demonstrada pelos alunos, o que permitiu estabelecer um clima de diálogo, respeito e de empatia entre ambas as partes, antevendo um clima de aprendizagem e realização para todos os intervenientes.

Em suma, as expectativas que possuía relativamente ao EP foram superadas em larga escala, visto que o confronto entre estas e a realidade não se refletiu como um “choque” tão significativo como é reportado na generalidade dos casos. O “choque com a realidade” assumiu-se como uma expressão frequentemente utilizada para reportar o primeiro contacto do professor iniciante com a realidade docente, decorrente de uma fragmentação entre aquilo que se espera e o que acontece na realidade (Queirós, 2014, p.73). No meu caso, este foi atenuado pela caracterização global da turma, nomeadamente pela maturidade e espírito de grupo fortemente evidenciados.



### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

#### **3.1. Estágio Profissional**

“ (...) o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado”

Batista e Queirós (2015, p.41)

Neste sentido o Estágio Profissional (EP) surge como uma Unidade Curricular (UC) do 2º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em EEFEBS, que visa contribuir para a integração no contexto real da prática pedagógica, permitindo uma consciencialização gradual das diversas competências que um professor deve possuir, de forma a responder aos desafios e exigências da profissão (Batista e Queirós, 2015).

Na FADEUP, em concordância com o regulamento da UC<sup>2</sup>, o EP encontra-se estruturado em duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio (RE). No que concerne à PES, esta encontra-se estruturada em três áreas de desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade; III. Desenvolvimento Profissional. Estas competências têm por base o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). No que diz respeito ao RE, este pretende constituir-se num documento que concentra um processo de investigação-reflexão-ação, através do qual o EE realiza uma introspeção e analisa o seu desempenho ao longo da PES. Este documento é orientado pelo professor orientador da faculdade, responsável de igual forma, pela supervisão no âmbito da PES.

---

<sup>2</sup> Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto: FADEUP

É de realçar a existência do documento Normas Orientadoras do Estágio Profissional<sup>3</sup>, que especifica cada área de desempenho, abordadas posteriormente nos respetivos capítulos do presente RE.

Em suma, a sinergia existente no binómio teoria-prática manifesta-se vital na construção da identidade profissional. Desta forma, considero a PES imprescindível pela oportunidade que proporciona ao EE, de se confrontar com a realidade quotidiana de um professor, exigindo uma capacidade de resiliência perante as problemáticas vivenciadas e o desenvolvimento de estratégias.

### **3.2. Escola como Instituição**

“Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc.”

Estêvão (2006, p.17)

A necessidade de transmissão de conhecimentos e saberes encontram-se inerentes à natureza do ser humano. Já nos nossos antepassados parecia existir um conceito de escola, ainda que deveras remoto. Segundo a literatura, este conceito ter-se-á desenvolvido a partir dos homens que, nos respetivos seios familiares, exerciam um papel de instrutores do saber, desta forma, equiparados a mestres (Pinto, 2005). Neste sentido, a educação apresenta-se como veículo de excelência na formação do ser humano, conferindo-lhe a racionalidade que o caracteriza.

Ao longo dos anos o conceito de escola foi sofrendo alterações, assumindo-se atualmente como uma instituição cultural onde ocorrem os

---

<sup>3</sup> Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP

processos educativos. A cultura escolar foi acompanhando a evolução da sociedade, determinando os processos formativos de acordo com as necessidades identificadas em cada época. De acordo com Mesquita e Rosado (2011), a escola é por excelência um local onde se assiste a um cruzamento de culturas. Por este motivo, é essencial que o sistema educativo consiga responder de forma qualificada com uma “pedagogia diversificada” a esta multiculturalidade. Desta forma, a escola apresenta-se como uma instituição cultural, no seio da qual se assiste a um confronto de diversas culturas (Torres, 2008).

Partindo desta premissa, segundo Sousa (1992, p.6), a Escola surge como uma instituição que deve desempenhar 6 grandes funções:

“ (...) pessoal ao contribuir para o processo integrado (...) de desenvolvimento de todas as crianças e jovens; social ao promover para a integração social dos jovens na vida da comunidade; cívica, preparando para o exercício pleno da cidadania; profissional, preparando para a vida activa e profissional; cultural, para nós a grande função integradora, pois contribui para a apropriação dos grandes saberes e valores (...)” e por fim contempla ainda uma “função de suplência da família, ocupando as crianças e jovens, com atividades educativas (...).”

No decorrer do acima mencionado, estamos perante um dilema entre a estrutura e a ação, sendo que a estrutura determina a ação humana e esta por sua vez é promotora de novas lógicas, concepções e ideais cruciais para o processo de mudança e inovação.

Em suma, a escola reflete-se como uma instituição educativa e cultural, devidamente estruturada e em constante remodelação, de acordo com o meio cultural onde se insere, tendo como finalidade munir os indivíduos de capacidades para ocupar uma função na sociedade.

### **3.3. Escola Secundária Alberto Sampaio**

A ESAS situa-se na freguesia de São Lázaro em Braga, pertencendo ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio.

Em conformidade com o sistema de ensino vigente em Portugal, a ESAS procura responder às necessidades formativas, oferecendo à sua comunidade educativa, as seguintes modalidades de formação: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos de regime não presencial e cursos de ensino recorrente.

No que concerne ao Projeto Educativo<sup>4</sup> que se define como: “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, (...)” salientam-se os seguintes valores e princípios: liberdade, responsabilidade, humanismo, equidade, qualidade, transparência, conhecimento, inquietação, fraternidade, sustentabilidade, participação e motivação. De acordo com Bento (2008), muitos alunos manifestam uma conduta desviante caracterizada pela ausência de normas, hábitos e atitudes indispensáveis para agir de forma adequada no seio da comunidade escolar. Denota-se, neste sentido, uma dificuldade existente por parte dos professores em assumir o papel de ensinar, privilegiando assim a transmissão de valores e princípios.

Reportando agora às instalações destinadas à prática da atividade física, a ESAS dispõe de um Pavilhão Polidesportivo que se divide em P1 (um terço) e P2 (dois terços), dois ginásios dos quais um se designa por Ginásio (G), e o outro por Bloco (B) dado às suas reduzidas dimensões e, por fim, dois espaços exteriores (C1 e C2). Para além da estrutura física, a escola concede ainda uma diversidade de equipamentos e materiais numa quantidade considerável e em excelente estado, possibilitando deste modo uma prática profissional de qualidade aos docentes e a satisfação dos alunos. Considero pertinente realçar que para efeitos organizativos, o Departamento de EF procede no início de cada ano letivo, à elaboração de um documento designado “*roulement* de instalações”. Este documento define uma ordem sequencial das estruturas físicas a ocupar pelos docentes em ciclos de 15 dias.

---

<sup>4</sup> Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

De forma a diversificar a oferta formativa, a ESAS garante para além da formação obrigatória, o acesso a opções extracurriculares, nomeadamente o Desporto Escolar. Este veio atribuir uma identidade própria à ESAS, em virtude do sucesso alcançado ao nível dos encontros nacionais de ginástica. Decorrente deste sucesso, o Departamento de EF optou por privilegiar a ginástica em detrimento das restantes modalidades, dirigindo o seu foco de forma exclusiva para a mesma, beneficiando desta forma a qualidade ao invés da quantidade.

No decurso do mencionado, conclui-se que a ESAS proporciona todas as condições para o desempenho de uma prática profissional de qualidade aos docentes e à satisfação dos alunos, promovendo desta forma, uma base sólida para o sucesso escolar e desportivo dos mesmos.

### **3.4. Escola Básica 2/3 de Nogueira**

A Escola Básica de Nogueira está localizada na freguesia de Nogueira, na cidade de Braga. Este foi o local destinado à realização da PES no âmbito do ensino ao 2º ciclo.

No que diz respeito ao Projeto Educativo mencionado no subcapítulo anterior, a escola de Nogueira está dotada de um Pavilhão Gimnodesportivo, inaugurado em 2004 e balneários nos anexos, junto dos espaços exteriores. O edifício é circundado por espaços abertos e zonas ajardinadas, encontrando-se em constante remodelação, englobando a construção de novos espaços de lazer.

A minha experiência neste contexto foi relevante para desenvolver competências ao nível da interação com faixas etárias mais jovens e, simultaneamente incrementar a capacidade de adaptação a diferentes ambientes. No entanto, a duração estipulada para a PES neste contexto, revelou-se exígua para caraterizar a escola de forma pormenorizada comparativamente à ESAS.

### 3.5. Professor Cooperante

“Os primeiros passos dos professores na profissão fazem-se sob a tutela de orientadores que têm a função de os guiar e de os ajudar” (Albuquerque et al, 2005, p. 35). O PC assume assim uma responsabilidade no acompanhamento, orientação, e avaliação do processo de formação dos futuros professores (Rodrigues, 2015). Revela-se pois, como uma peça fundamental e dinamizadora do processo formativo, pela função de supervisão que desempenha (Leandro et al, 2014).

Neste sentido, Batista (2014) refere que o PC deve conduzir os EE para uma participação mais ativa e mais autónoma no seio profissional, com o objetivo de estimular nos mesmos, uma capacidade reflexiva durante o processo. No decorrer da PES verifiquei que os métodos de orientação adotados pelo PC convergiram com esta conceção. O processo de orientação por ele desenvolvido pode, deste modo, equiparar-se ao provérbio chinês, “Não dês o peixe, ensina a pescar”, na medida em que se caracteriza pela autonomia conferida aos EE, responsabilizando-os pela procura de respostas face aos problemas com que se deparam na prática.

“Os orientadores pedagógicos adaptam constantemente as suas ações e reflexões para responder às necessidades dos estagiários sob a sua responsabilidade. Permite também que os estagiários acedam ao seu próprio papel, sendo eles próprios *orientadores*, adquirindo independência e autonomia no seu ensino e finalmente promovendo o seu desenvolvimento profissional e pessoal.”

(Albuquerque et al., 2005, p. 41)

Reconheço a dificuldade patente a este nível, visto que a autonomia concedida ao EE deve ser precedida de uma avaliação cuidada face às suas capacidades e competências demonstradas em contexto de prática, permitindo que este erre e reflita sobre a situação, com o propósito de perceber por ele próprio o que falhou para que se evite futuramente. Deste modo, contribui para a construção de aprendizagens, salvaguardando contudo e, em primeira instância, os alunos.

O primeiro contacto com a realidade docente é marcante para o futuro professor, é neste contacto real que EE compreende e reflete acerca da profissão, tornando-se aos poucos um membro da comunidade educativa (Lave e Wenger, 1991). A este propósito, Reina (2015) acrescenta que grande parte desta experiência é influenciada pela relação estabelecida entre PC e EE. Assim, se esta se manifestar positiva parece ter impacto sobre a atitude com que o EE encara futuramente o ensino de EF, assumindo-se como elemento fundamental na construção da identidade profissional do futuro professor.

Em síntese, não poderia deixar de enaltecer a importância que o PC teve no meu percurso formativo, pelo facto deste se afigurar como uma referência ímpar na construção da identidade profissional. Isto porque, ao longo de um ano letivo, foi com ele que aprendi a saber estar, saber ser e saber agir perante as adversidades que iam surgindo. No fundo, quero com isto dizer que trago comigo os valores e princípios que ele nos incutiu. Ainda assim, o PC sempre nos incentivou a sermos nós próprios em tudo o que realizávamos e portanto, forneceu-nos as ferramentas essenciais para agir de um modo singular, tendo sempre a capacidade de reconhecer humildemente os erros e a refletir sobre eles, de forma a evitá-los no futuro. O modelo de orientação exercido foi indubitavelmente uma mais-valia na minha formação enquanto futuro professor, uma vez que estimulou o desenvolvimento do espírito crítico, da resiliência e concomitantemente, facilitou a procura e mobilização de estratégias para lidar com uma multiplicidade de situações, preparando assim para enfrentar os desafios e exigências da profissão.

### **3.6. Professor Orientador**

Em conformidade com o Regulamento da UC, para além do PC a orientação do EE em contexto de prática pedagógica é da responsabilidade de um docente da FADEUP denominado por PO. Este define-se como elo de ligação entre a FADEUP e a escola cooperante, assumindo-se como agente determinante no processo de supervisão.

A supervisão pode ser entendida como um processo que visa melhorar a prática pedagógica dos EE, promovendo assim, o crescimento profissional subsequente ao fomento de um espírito crítico e reflexivo, gerando de igual modo, mudança e inovação nas práticas de ensino e cultura escolar. Nesta perspectiva, a supervisão representa um contributo para a construção de profissões reflexivas e inovadoras (Ferreira e Fernandes, 2015).

Atendendo à importância que o processo de supervisão assume na formação dos futuros professores, torna-se imprescindível refletir sobre o agente que medeia este processo, tendo em vista a compreensão da sua função nos contextos de prática pedagógica. De acordo com Amaral et al. (1996, p.93), "(...) o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta."

No seio da função de supervisão, o PO assume ainda a responsabilidade de orientar o EE na elaboração do RE, no qual o seu contributo neste se concentra na assistência através da observação, apreciação crítica e sugestões relevantes para a realização do mesmo.

De acordo com as funções que o PO assume, existem determinados objetivos que se apresentam como incontornáveis subsequentemente à sua prática, entre eles saliento a criação e reforço, no estagiário, de hábitos de análise da sua própria prática; levar o estagiário a tomar consciência dessa necessidade de análise, discutir com ele as planificações, planificar as ações prioritárias e os eixos do trabalho a realizar, estabelecer procedimentos formais, como observar aulas e promover de seguida a respetiva discussão e balanço; implicar-se em conjunto com a universidade e por fim em projetos de formação na mesma (Albuquerque et al., 2005).

Em suma, o PO constituiu-se como pedra basilar da minha formação, visto que sempre me incutiu o hábito de refletir sobre a ação e ao mesmo tempo a assumir as críticas que impreterivelmente surgiriam no âmbito da mesma, tendo em vista produzir mudanças favoráveis no comportamento e gerar novas práticas de ensino, conduzindo à inovação. A concretização deste



propósito, apenas foi possível devido à capacidade do orientador incentivar uma prática reflexiva dos formandos relativizando a distância física e mantendo-se como agente ativo neste processo de supervisão.

### **3.7. Núcleo de Estágio**

De acordo com Rolim (2015), o núcleo de estágio (NE) pode ser entendido como uma “célula jovem” que se encontra em permanente crescimento e trans(formação). No seguimento desta analogia, a célula depende do núcleo, essencial no processo de manutenção e funcionamento da mesma. Neste caso, o núcleo é representado pelo conjunto de estagiários e professores cooperante e orientador. Assim, os EE constituem os cromossomas da célula encontrando-se em constante auto-mutação positiva, isto é, vão-se adaptando ao meio envolvente, (re)edificando os seus conhecimentos e desenvolvendo o seu pensamento e comportamento. Porém, para que este processo ocorra de forma adequada é necessário a intervenção de mediadores químicos, figurados pelos professores cooperante e orientador.

O NE assume especial importância no processo de formação dos aspirantes a professores, dado que promove a interação social definida por Rocha et al., (2009, p.239) como um “processo de mútua construção do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo”. Deste modo, a interação social estabelecida entre os membros constituintes do NE afigura-se como um contributo efetivo na construção do saber ser, saber estar e saber fazer pela partilha de reflexões sobre a ação, no qual se assiste a um cruzamento diferentes perspetivas culminando em novos saberes.

No que diz respeito ao NE do qual fiz parte, considero que o processo de integração foi facilitado pelo facto de conhecer *à priori* os colegas EE que o constituíam. Este constituiu-se como um fator positivo no estabelecimento de laços despoletando uma intensificação dos mesmos, através da partilha de sentimentos e emoções. A coesão do grupo foi determinante para o

desenvolvimento da cooperação entre os EE, no qual a partilha de opiniões e discussão das mesmas, se tornaram fundamentais na construção dos saberes anteriormente referidos.

Em suma, a discussão entre os estudantes e os professores mais experientes revela-se preponderante, no sentido de promover o diálogo profissional e de estimular os estudantes a estabelecer ligações entre os construtos teóricos e as práticas no contexto do processo ensino/aprendizagem (Queirós, 2014). Efetivamente, a interação estabelecida entre os membros do NE revelou-se essencial na construção da identidade profissional de cada EE.

### **3.8. 10º Ano**

O primeiro contacto com a realidade docente ocorreu no passado ano letivo, com a turma do 10º A da ESAS. Esta turma constituiu-se por 25 alunos, dos quais 22 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Todos os alunos possuíam nacionalidade portuguesa, com uma média de idades situada nos 14,72 anos, sendo que 1 aluno tem 16 anos, 16 têm 15 anos e 8 têm 14 anos.

Relativamente às características socioeconómicas da turma, apenas 4 alunos possuem escalão B. Todos os alunos vivem com os pais, sendo um destes o Encarregado de Educação. Verificou-se que na maioria dos casos (22) foi a mãe que assumiu este papel e em apenas 3 casos foi o pai.

No que concerne a problemas de saúde, existem 4 alunos com dificuldades visuais e 2 alunos com asma.

Em relação ao gosto pela EF apenas 2 alunos referem que não gostam da disciplina, devido ao desinteresse pela prática de atividade física, sendo que os restantes manifestaram gosto pela disciplina de EF.

No que respeita à preferência das modalidades desportivas, 31% dos alunos referiram gostar de voleibol, 27% de ginástica, 15% de basquetebol, 8% de dança, 7% de andebol e futebol, 5% de badminton, 4% de natação e 3% de atletismo.

É de salientar que 19 alunos praticam desporto nos seus tempos livres, sendo que destes, 11 integram a ginástica no DE da ESAS, 1 realiza Taekwondo, 2 praticam natação, 1 exercita Karaté, 1 joga andebol, 1 exercita equitação, 1 realiza ginásio e 1 joga futebol.

A turma, na sua globalidade, evidenciou um comportamento exemplar, suscitando uma possível relação entre esta característica e a disciplina e organização exigidas na ginástica, uma vez que grande parte da turma pratica esta modalidade.

Foi neste contexto que desenvolvi, entre outras, as competências ao nível do planeamento. Para além das características da turma, um dos aspetos que condicionou a execução do mesmo, foi o *roulement* de instalações, documento essencial na organização e gestão dos espaços de aula. Para a elaboração do referido planeamento, nos seus três níveis (anual, unidade didática e plano de aula), tive ainda em consideração o programa nacional de EF, referenciais de EF da ESAS, o número de aulas previstas, a dificuldade dos conteúdos da cada matéria de ensino, o nível inicial dos alunos (observados nas avaliações diagnósticas) e por fim as atividades extracurriculares presentes no plano anual de atividades da ESAS.

### **3.9. 5º Ano – “A passagem pelo 2º Ciclo”**

A minha viagem na PES no âmbito do 2º ciclo, teve uma curta duração, apenas uma Unidade Didática (UD), tendo ocorrido na Escola Básica 2/3 de Nogueira com uma turma do 5º ano.

Esta turma foi constituída por 25 alunos, dos quais 13 pertenciam ao sexo masculino e 12 ao sexo feminino e possuía uma média de idades de 11,3 anos. No que concerne ao índice de massa corporal, a média da turma é de 19,1 kg/m<sup>2</sup> sendo que 18 alunos se encontram no intervalo referente ao normal, 1 em sobrepeso e 6 no nível correspondente à obesidade.

Na sequência de algumas conversas com a professora titular da turma e por meio da minha intervenção, constatei que a turma manifestava um

rendimento escolar satisfatório, sendo que no domínio motor se verificou uma disparidade entre géneros, no qual o sexo masculino apresentou um nível muito superior ao sexo feminino.

O intervalo de tempo destinado a este percurso foi reduzido para a obtenção de um conhecimento mais alargado, no entanto considero que foi relevante passar por esta experiência para adquirir competências na prática de ensino em faixas etárias mais jovens. Acrescento ainda, que o facto de ter realizado esta prática pedagógica com outro professor que não o PC, se revelou fundamental na construção de novas conceções e métodos de ensino geradas pela partilha de opiniões e discussões na conceção, planeamento, realização e avaliação da UD.

## **4. Realização da Prática Profissional**

### **4.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

#### **4.1.1. Conceção**

A inclusão da EF no currículo escolar afirma a sua legitimidade na essência do seu valor educativo, pela possibilidade de fomentar uma capacidade de compreensão e de melhor agir no mundo, e ainda pela sua contribuição no bem-estar e realização da pessoa, bem como uma melhoria da sociedade (Graça, 2015).

Desde o século XIX, aquando a introdução da EF na escola, que a mesma tem sido contestada, nomeadamente pelas outras áreas disciplinares. Este permanente questionamento decorre da conceção da EF como uma disciplina meramente física e apenas com o foco nas capacidades condicionais, como a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade (Batista e Queirós, 2015). Seguindo a lógica de pensamento destas mesmas autoras, “a afirmação da disciplina reclama a necessidade de evidências que coloquem em relevo aquilo que vai para além do meramente “físico”, conferindo-lhe, assim, valor educativo.” (Batista e Queirós, 2015, p.32).

Concomitantemente a esta necessidade, Crum (2017), refere que a disciplina carece de uma nova conceção teórica e uma nova forma de atuar na prática. Para tal, afirma que a EF necessita de responder a 3 pressupostos: (1) ser emancipadora, isto é, preparar os jovens para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural; (2) deve poder ser cumprida com possibilidades de sucesso no quadro institucional da escola; (3) e nenhuma instituição deverá ser capaz de cumprir melhor a sua missão. Por outras palavras o mesmo autor (1993) refere que a EF deve deter os seguintes papéis principais: uma aquisição de condição física, uma estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, social e cultural. No âmbito desta última, a disciplina deve ser decisiva, manifestando-se como fonte de princípios e valores de sinal positivo. (Bento, 2004)

Face a este panorama, a filosofia e os valores presentes na doutrina da EF eram, na maioria das vezes desvalorizados, existindo de forma “oculta” na

sua prática. Por este motivo, associava-se à disciplina de EF um projeto educativo restrito ao domínio das habilidades desportivas, valorizando-se apenas o desenvolvimento físico. No entanto, à medida que os valores, sobretudo os de cariz humanístico, se foram tornando evidentes e explícitos no exercício da mesma foi-lhe atribuída uma dimensão de transferibilidade, na qual se procurava transferir e aplicar esses mesmos valores a outras esferas da vida, formando para além de desportistas, homens. Por outras palavras, a educação desportiva tem como finalidade promover competências humanas que vão muito para além da prática desportiva, aplicando-se a outros domínios da vida (Rosado, 2011).

Ainda de acordo com o mesmo autor, os valores educativos contemplados em ambientes desportivos assumem uma transversalidade, sendo contudo mais notório o seu cariz humanista. No seio desta esfera destacam-se princípios como o auto-conhecimento, a convivência social, a cooperação, a tolerância e o espírito de superação. Em virtude do mencionado, percebe-se hoje, que o Desporto constitui um meio privilegiado para o alcance destes valores.

Para além dos contributos referidos, a EF surge também como uma disciplina que visa promover hábitos saudáveis e uma vida ativa no futuro (Batista e Queirós, 2015). Não obstante, considerando o reduzido número de horas destinadas à prática da mesma nas escolas, esta não é autossuficiente na prevenção do sedentarismo e doenças como a obesidade, tendo contudo um elevado contributo nesta dimensão preventiva. Ademais, assume especial importância pelo facto de fomentar o gosto pela prática da atividade física, levando os alunos a procurar realizá-la fora do contexto escolar obrigatório. Deste modo, pode afirmar-se que, na maioria das vezes, o gosto pela disciplina emerge da prática de desporto no âmbito da mesma, seja este de carácter individual ou coletivo.

“O desporto é, portanto muito mais do que um mero divertimento lúdico ou uma simples atividade física. É uma exigente filosofia e pedagogia da existência, a afirmar que o homem tem que se cumprir em todos os

campos e áreas do seu labor, não sendo dispensado de se transcender e humanizar também pelas performances corporais. É pelo meio, humildemente tentativo e pertinaz, de enxergar e inventar o Homem e de perseguir o sentido da vida.”

Bento (2010, p.18)

É através do desporto concretizado pelo jogo que o homem se desenvolve e aprende a lidar com inúmeros sentimentos e emoções. O jogo manifesta-se como um evento sério da vida, onde o esforço se assume determinante. No mesmo sentido e como refere Bento et al., (1999, p.147) “(...) sem a incessante busca da superação não haveria Homem.” A EF deve afigurar-se como um local de vivência destes mesmos sentimentos e emoções, muitas vezes só conseguidos na vida dos jovens através do Desporto e pela ação do jogo. Em suma, o jogo retrata alguns dos problemas da vida, tornando-os suportáveis e resolúveis, como é por exemplo o caso de alegria e satisfação no sucesso, e da amargura e tristeza no insucesso (Bento, 2004).

Perante todos os argumentos aqui apresentados e refletidos, facilmente se conclui que a EF é uma disciplina indispensável no currículo escolar. No entanto é necessário perceber que como qualquer disciplina do currículo escolar, a EF requer profissionais de qualidade que consigam promover estes princípios e valores que a caracterizam. Segundo Crum (1993), é fundamental que o professor de EF seja capaz de ensinar e fazer com que os alunos aprendam, sendo esta a sua principal função. No mesmo sentido, Siedentop (1998), refere que os professores competentes são capazes de planejar, transmitir e motivar os alunos de diversas formas. E ainda, que o mesmo deve conhecer bem os alunos e o seu contexto de prática adicionando a tudo isto o conhecimento da sua matéria de ensino.

Partindo da premissa de professor competente, revelou-se fundamental na chegada à escola a leitura, análise e discussão dos programas nacionais de EF. Este mesmo documento salienta o valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para um desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Esta conceção concretiza-se na apropriação das

habilidades e conhecimentos, na superação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas por uma atividade física adequada, isto é, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa. O mesmo, reconhece no professor, a responsabilidade de definir os objetivos e as respectivas estratégias de concretização mais adequadas, corroborando dessa com os objetivos gerais do programa. Destacam-se ainda os objetivos patentes no ensino secundário, os quais passo a mencionar: a garantia de atividade física em quantidade e qualidade adequada; a promoção da autonomia; a valorização da criatividade; e a orientação da sociabilidade.

No que concerne ao meu contexto de prática, considera-se que no 10º ano é importante consolidar e, eventualmente, completar a formação anterior (ensino básico). Desta forma, pretende-se abordar as matérias obrigatórias nos níveis mais elevados, ou seja, elementar e avançado. Em suma, este programa constitui-se como um guia para a ação do professor de forma a orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola e colegas de outras disciplinas.

De salientar que foi através desta base sólida que prossegui gradualmente a minha intervenção na PES complementando a mesma, com os documentos de cariz local como: os Referenciais do Departamento de Educação Física (RDEF) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

No que concerne aos RDEF, estes assumem-se como guias orientadores para as diversas matérias de ensino, contemplando uma planificação anual de cada modalidade, os objetivos essenciais do programa nacional de EF e critérios de avaliação que possibilitam a colocação dos alunos em determinados patamares. É fundamental salientar, que estes documentos privilegiam os objetivos da disciplina de forma global, potenciando assim o processo de ensino/aprendizagem como um todo.

Outro documento relevante na conceção é o PAA. Este documento reúne um conjunto de atividades extracurriculares propostas para o ano letivo e as quais passo a enumerar: torneio de badminton, torneio de corfebol, corta-mato, corta-mato distrital, mega-sprint, mega-sprint distrital, torneio de duplas de



voleibol, torneio 3x3 de basquetebol, torneio de futsal, torneio aniversário da Universidade do Minho, Troféu ESAS (prova de orientação, feira de multiactividades e canoagem) e ainda o 4º festival de Ginástica do Centro de Formação Desportiva da ESAS. As atividades percorridas tiveram como finalidades a promoção da identidade da escola, a formação integral dos alunos, a educação cívica, o sucesso educativo, responsabilização do aluno relativamente a todo o ato educativo, a valorização partilhada dos processos de aprendizagem e a interação com o meio.

Após uma análise dos documentos referidos, e de uma constante articulação com os programas nacionais de EF, deparei-me com algumas diferenças na abordagem das matérias de ensino. O departamento de EF definiu em consonância, uma distribuição algo ímpar, desta forma, proporcionando uma distribuição da matéria ao longo do ano letivo ao invés de seguir blocos de matéria condensados, algo que será devidamente esclarecido na seguinte área.

### **4.1.2. Planeamento**

O ensino como processo contempla uma abordagem complexa, na medida em que nenhuma das suas etapas (conceção, planeamento, realização e avaliação) podem ser consideradas isoladamente. Deste modo, o planeamento é tanto melhor quanto maior for o conhecimento do professor acerca do meio envolvente, ou seja, tudo o que está intimamente relacionado com a conceção.

É através do planeamento que o professor procura que os alunos desenvolvam determinados conhecimentos, habilidades e capacidades, alicerçando-se para tal, nas indicações contidas nos construtos teóricos abordados no subcapítulo anterior.

O planeamento constitui-se um elo de ligação entre o pretendido e o exequível, na medida em que se procura planejar o desejável e concretizar o possível. Assim, o termo plano compreende dois elementos distintos e

simultaneamente complementares, por um lado abrange a totalidade de objetivos e por outro, contempla as estratégias necessárias para a sua concretização, facto que lhe confere um lugar determinante no processo de formação e educação, constituindo-se assim num instrumento de ação para o professor (Bento, 2003).

Atendendo ao anteriormente referido, o plano assume-se como um modelo racional de atuação didático-pedagógica, na medida em que procura antecipar e regular o comportamento atuante. No entanto, “No processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa” (Bento, 2003, p. 16).

Apesar desta configuração dinâmica que o planeamento assume fruto das circunstâncias e constrangimentos do contexto, este trabalho permitirá que o docente esteja mais preparado e apto para enfrentar o contexto de prática do ensino. Neste sentido, esforcei-me para planear o processo de ensino-aprendizagem de forma ponderada, cuidada e progressiva, definindo os objetivos em consonância com os documentos orientadores e avaliando o efeito das intervenções com base nos mesmos. Por conseguinte, tive em consideração os vários aspetos que poderiam condicionar a normal progressão das aulas, procurando responder de forma adequada e diminuir as situações imprevisíveis.

Em suma, de acordo com Bento (2003) quanto mais elevado for o nível de planeamento, melhor será a qualidade do ensino. Para tal, o planeamento deve ser compreendido nos seus três níveis: macro (Planeamento Anual), meso (UD) e micro (Plano de Aula), os quais serão abordados pormenorizadamente nos subcapítulos que se seguem.

### **Nível Macro: Plano Anual**

O plano anual “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p. 59). Segundo o mesmo autor, este nível de planeamento desmarca-se de pormenores de atuação ao longo do ano, exigindo contudo uma análise e

reflexão constantes. Assim, este nível de planeamento assume-se como um guia em contexto macro que permite estruturar, organizar e calendarizar as matérias de ensino no decorrer do ano letivo.

De acordo com o referido no subcapítulo da conceção, a metodologia de trabalho do departamento de EF revela-se bastante particular pelo que carece de ser apresentada. Efetivamente, o departamento de EF procurou desenvolver uma metodologia de trabalho personalizada, fruto das adaptações didáticas efetuadas, tendo para tal em consideração, a cultura da própria instituição escolar onde se encontra inserida e as linhas orientadoras dos programas de EF.

Relativamente a estas alterações didáticas saliento que os objetivos comportamentais e conteúdos das respetivas matérias inseridos nos RDEF são distribuídos ao longo do ano letivo em detrimento de uma abordagem concentrada em blocos de matérias de ensino. Esta abordagem baseada na dispersão dos conteúdos baseia-se no seguinte pressuposto: saberes concentrados sempre que necessário e tão dispersos quanto possível.

A estratégia adotada pelo departamento de EF assume uma configuração dinâmica, uma vez que esta se adapta às particularidades de cada matéria de ensino. Por exemplo, no que concerne aos jogos desportivos coletivos pretende-se que os alunos entendam o jogo e que o saibam jogar, desta forma a dispersão de estímulos revela-se o método mais adequado. Já no que respeita à aprendizagem de uma coreografia parece haver melhores resultados com uma abordagem concentrada de estímulos visto que a repetição dos conteúdos abordados em aulas anteriores e a introdução de novos conteúdos serão mais facilmente lembrados, reduzindo deste modo o possível esquecimento da coreografia. Ainda assim, se o objetivo na dança não for memorizar uma coreografia mas sim aprender a dançar fará mais sentido optar pela dispersão de estímulos.

O método baseado na distribuição de estímulos permite que na mesma aula sejam abordadas diferentes matérias de ensino. Por conseguinte, em determinadas circunstâncias opta-se por dividir a turma em dois grupos, um dos quais encontra-se em atividade autónoma exercitando uma determinada

matéria de ensino, enquanto outro se encontra a realizar o conteúdo (foco da aula). Esta estratégia permite que haja um menor número de alunos sob orientação do professor possibilitando uma maior atenção da parte deste, resultando dessa forma maior quantidade de feedback e um ensino mais individualizado. A abordagem baseada na distribuição de estímulos, permite que os alunos tenham um contacto mais regular com os conteúdos que mais gostam ao longo do ano letivo, ao invés de apenas um período reduzido e, na maioria das vezes, irrepetível dado através de blocos de matéria condensada, facto este que aumenta a motivação dos mesmos nas aulas de EF.

Apesar das vantagens referidas, esta estratégia apresenta também desvantagens, de referir a dificuldade de organização e gestão de aula, tendo em conta os grupos de trabalho em diferentes tarefas ou modalidades. Outro possível inconveniente reflete-se no prosseguimento de conteúdos, isto é, os estímulos podem ser por vezes mais afastados levando ao esquecimento por parte dos alunos e um dispêndio de tempo numa possível contextualização do que é solicitado na tarefa/aula.

Ainda que o departamento de EF acredite nos resultados benéficos desta abordagem, esta não pode ser considerada como uma verdade absoluta, pois carece de sustentação teórica para a comprovar. No entanto, após refletir acerca desta metodologia de trabalho por meio de inúmeras discussões com o PC, onde este referia que por experiência própria os resultados que se obtinham da utilização desta estratégia ao longo de vários anos era bastante positiva, decidi então basear-me nesta conceção para realizar o meu planeamento. Posto isto, esta experiência revelou-se enriquecedora na formação da minha identidade profissional pois permitiu-me conhecer novas formas de planificação e desta forma, desenvolver uma melhor prática pedagógica.

Atendendo à singularidade do 10º ano de escolaridade, construí o plano anual com base nos programas nacionais, nos RDEF, no PAA e no *roulement* de instalações. Este último documento, influenciou particularmente a planificação anual, isto porque no início de cada ano letivo, o professor responsável das instalações desportivas fica encarregue de realizar o

*roulement*, no entanto devido à sua complexidade o documento apenas se finalizou nos inícios de Outubro, resultando num atraso na nossa planificação anual.

No 10º ano de escolaridade está contemplado nos programas uma revisão de matérias, dessa forma, evidenciou-se crucial a avaliação diagnóstica realizada nas duas primeiras semanas, aproveitando assim, algum tempo de atraso do *roulement* para identificar o nível em que os alunos se situavam e consequentemente para definir a extensão das matérias de ensino. Após a análise dos documentos orientadores, as matérias de ensino abordadas foram: Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Dança, Ginástica e Atletismo.

Reportando agora as dificuldades sentidas ao nível do macro planeamento, foi notório a complexidade presente na distribuição dos estímulos, ou seja, do número de vezes que exercitava cada modalidade de ensino em função dos espaços e condições climatéricas ao longo do ano letivo. O macro planeamento revelou-se deste modo, um processo trabalhoso e complexo fruto das condicionantes referidas, exigindo constantes reformulações tendo em vista um aprimoramento da prática pedagógica.

### **Nível Meso: Unidade Didática**

No seguimento da realização do plano anual foram elaboradas as UD's para as diversas matérias de ensino preconizadas para o 10º ano de escolaridade, mencionadas no subcapítulo anterior.

Em virtude da metodologia de trabalho adotada pelo departamento de EF, denotou-se desde logo, a necessidade de construir as UD's de todas as matérias de ensino pela sua introdução logo no início do ano letivo, com os estímulos dispersos de uma forma lógica, coerente e consistente. Deste modo, revelou-se um processo moroso e complexo no sentido em que se verificou uma sobreposição de tarefas ao nível do planeamento nos seus diferentes níveis.

De acordo com Bento (2003), a UD pode ser entendida como uma subdivisão do plano anual por períodos em diferentes unidades de matéria. A

duração estipulada para cada unidade tem em consideração o volume, a dificuldade dos conteúdos de ensino e aprendizagem e os princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico e do nível de desenvolvimento dos alunos. Com este nível de planeamento procura-se sobretudo garantir uma sequência lógica e consistente proporcionando nos espaços de aula contributos essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

A elaboração das UD's alicerçou-se assim no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). Segundo a autora, este modelo desenvolvido especificamente para professores de EF e treinadores, reflete um pensamento transdisciplinar, identifica a matéria de ensino e organiza-a numa sequência lógica, permitindo interligar o conhecimento sobre uma determinada matéria com as estratégias para o seu ensino.

O MEC estrutura-se em oito módulos: 1) estrutura do conhecimento; 2) análise das condições de aprendizagem (envolvimento); 3) análise dos alunos; 4) determinação da extensão e sequência dos conteúdos; 5) definição dos objetivos; 6) configuração da avaliação; 7) desenho das atividades de aprendizagem (progressões); 8) aplicação em prática de todos os conhecimentos. O conhecimento da estrutura foi importante no momento da elaboração dos MEC's, tendo servido de base para a sua construção.

Tendo em foco o verdadeiro objetivo deste documento que deve servir de guia para o processo de ensino e após várias discussões sobre o assunto com o PC, refletimos e chegamos à conclusão que o mesmo deveria contemplar um carácter efetivamente funcional sendo útil no planeamento das aulas ao longo do ano letivo, evitando desta forma a construção de algo inócuo de significado.

Assim, para cada MEC, no módulo um esmiucei a matéria de ensino a lecionar nas quatro categorias transdisciplinares propostas por Vickers (1990): Cultura Desportiva, Habilidades Motoras, Conceitos Fisiológicos e Conceitos Psicossociais. No âmbito da cultura desportiva, efetuei uma contextualização da modalidade em questão abordando de forma sintetizada a sua história, caracterizando a modalidade em traços gerais e descrevendo os pontos

essenciais do regulamento tendo em vista a correta prática da mesma. No que concerne às habilidades motoras defini os conteúdos técnicos e táticos que pretendia desenvolver ao longo do ano. Relativamente aos conceitos fisiológicos subdividi-os em três momentos distintos: a ativação geral, a aptidão física (foco de aula) e o retorno à calma, onde procurei clarificá-los. Por último, no que respeita aos conceitos psicossociais, defini os quatro que considerei mais importantes desenvolver no espaço de aula sendo estes a autonomia, a cooperação, a competição e a comunicação. Na sequência da caracterização do módulo um percebe-se rapidamente que este é um módulo de cariz mais teórico que se revelou bastante útil numa perspetiva de consulta e estudo ao longo de todo o processo pedagógico.

Seguidamente ao módulo um, efetuei uma análise do envolvimento correspondente ao contexto da prática pedagógica. Desta forma, no módulo dois caracterizei os recursos humanos, espaciais, materiais e temporais.

Analisar e caracterizar os alunos da minha turma foi o passo que se seguiu, surgindo o módulo três. A perceção acerca do nível dos alunos foi fundamental para definir o ponto de partida da minha abordagem face à matéria de ensino. Concluído o processo de análise inerente aos três primeiros módulos que se evidenciou crucial na congregação de toda a informação acerca da matéria de ensino e do contexto da prática, surgiu o momento da tomada de decisão circunscrita nos quatro módulos seguintes.

Neste sentido, no módulo quatro determinei a extensão e sequência dos conteúdos a lecionar. Este processo revelou-se efetivamente complexo pela diversidade de opções a tomar face aos conteúdos da matéria de ensino e à sua ordem, despoletando múltiplas discussões entre o NE. O consenso foi possível pela partilha de ideias e pelo recurso a bibliografia especializada em cada matéria de ensino. Para além disso, foi igualmente determinante a orientação do PC que nos desafiou a estabelecer uma meta para cada modalidade, tendo em consideração o nível da turma observado no momento da avaliação diagnóstica.

Posteriormente à determinação dos conteúdos a lecionar surgiu a necessidade de definir os objetivos (módulo cinco) subdivididos em gerais e

específicos tendo em vista a orientação e organização do processo de ensino/aprendizagem. Em virtude da heterogeneidade da turma observada no momento de avaliação diagnóstica, tive o cuidado de formular objetivos claros, concretos realistas e simultaneamente desafiantes.

No seguimento da definição dos objetivos, surge inevitavelmente o confronto com a necessidade de configurar a avaliação do processo ensino/aprendizagem, ou seja, estabelecer os meios pelos quais se torna possível determinar o sucesso/insucesso dos respetivos objetivos. Desta forma, procedi a construção do módulo seis configurando a avaliação, com o intuito de averiguar a aprendizagem desenvolvida face aos conteúdos lecionados. Uma dificuldade patente a este nível surgiu devido à dispersão das matérias de ensino ao longo do ano letivo. De forma a colmatar esta dificuldade, foram realizadas avaliações sumativas parciais no final de cada período relativas às modalidades estabelecidas no planeamento anual, assim a avaliação sumativa final das matérias de ensino seria apenas efetuada no final do ano letivo, aquando a conclusão das UD's.

Determinado que estava o modo como procederia à avaliação dos conteúdos programáticos, importava agora estabelecer os meios que proporcionariam o alcance dos objetivos estabelecidos, ou seja, o desenho das progressões. Respetivamente ao módulo sete e, no seguimento de inúmeras discussões com o PC, optei por colocar os exercícios e progressões chave para cada modalidade os quais serviriam de base para criar outras condicionantes/variantes tendo em vista a concretização dos objetivos.

Finalmente chegamos ao momento da aplicação prática de todo planeamento anteriormente referido, imergindo assim o módulo oito. Esta fase corresponde ao momento em que colocamos em prática a matéria de ensino, com base no material anteriormente produzido, expressado no plano anual e no MEC.

Efetivamente, a construção dos MEC's revelou-se um processo moroso e trabalhoso, tendo contudo servido de apoio para o processo de ensino/aprendizagem pelas constantes reflexões acerca do mesmo. A meu ver os MEC's foram indubitavelmente uma orientação fundamental ao longo da



prática pedagógica, pelo facto de conter num só documento toda a informação pertinente devidamente refletida e sustentada. Este processo foi determinante tendo servido de base para a elaboração dos planos de aula devidamente coerentes com a sequência lógica de planeamento.

### **Nível Micro: Plano de Aula**

O plano de aula corresponde ao nível micro do planeamento, respeitando e incorporando em si mesmo, todo o processo de planeamento anteriormente efetuado, isto é, determinadas as modalidades a lecionar em cada aula no Plano Anual (nível macro) e definida toda a estrutura e organização das mesmas na UD (nível meso), surge o momento de colocar todo este processo em prática.

De acordo com Bento (2003), a aula assume-se como um espaço de desenvolvimento global da personalidade do aluno. Para tal, o professor deve fazer com que as potencialidades do conteúdo da aula sejam utilizadas não só para a formação de conhecimento, habilidades e capacidades, mas também para a educação social e moral, para a autonomia, consciência da responsabilidade, criatividade, enfim para a educação de qualidades da personalidade. Pode por esse motivo afirmar-se que a aula é o autêntico ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, exigindo um planeamento cuidado, rigoroso e devidamente estruturado.

A construção do plano de aula deve ter em conta três aspetos essenciais: a matéria de ensino, as condições de ensino e os alunos. Esta tríade bastante dinâmica e complexa é fundamental para um planeamento de qualidade. No entanto, esta articulação nem sempre se assume como tarefa fácil para o professor, devido às inúmeras condicionantes imprevisíveis no espaço de aula.

Segundo Bento (2003), a aula de EF deve ser organizada em três partes: preparatória, principal e final. Todavia, o plano de aula vai muito para além da sua estrutura, pois a principal função didática de cada aula é deduzida a partir dos seus objetivos de formação e educação. Daqui depreende-se que o

que realmente importa é que o plano de aula espelhe os conteúdos, objetivos concretos e que ressalve as particularidades de condução de aula.

Posto isto, em reunião de NE e após pesquisa e reflexão acerca da bibliografia relacionada com esta temática, definimos estruturar o plano de aula em três categorias didáticas: objetivos comportamentais (o que queremos que os alunos realizem), situações de aprendizagem (meio através do qual vamos potenciar a aprendizagem dos alunos) e componentes críticas (o que de facto queremos que os alunos aprendam e cumpram). Referindo ainda a estrutura do plano de aula, acrescentamos um espaço para a duração das situações de aprendizagem, para um controlo temporal da aula e para a parte da aula (inicial, fundamental e final). De forma a concluir a estrutura do mesmo, no cabeçalho estão presentes conteúdos de cariz informativo tais como, nome do PC e EE, data, duração, identificação da turma, número de aula e número de alunos, material necessário, objetivo geral e funções didáticas. De forma a salvaguardar a funcionalidade do plano de aula para auxílio da prática foi-nos sugerido pelo PC, que este ocupasse no máximo duas páginas.

Reportando agora a estrutura da aula em termos práticos, a primeira parte da mesma, assumiu um momento de cariz mais organizativo e burocrático e outro de cariz mais técnico. Desta forma, num primeiro instante procedia à verificação das presenças e a uma breve introdução dos conteúdos programáticos a serem abordados na aula e, de seguida introduzia a fase da ativação geral que consistia na preparação do organismo para as atividades seguintes.

No que concerne à parte fundamental, na maioria das vezes dividi a turma em dois ou três grupos conforme o espaço destinado para a prática, promovendo num dos grupos uma aprendizagem mais focada nos objetivos de aula, enquanto os outros grupos se encontravam em aprendizagem autónoma exercitando conteúdos anteriormente introduzidos. O planeamento das aulas teve em consideração as UD's de cada modalidade possibilitando desta forma uma aprendizagem gradual e lógica dos conteúdos. É de referir que este processo sofreu alterações devidamente refletidas e contextualizadas devido a condicionalismos como: a resposta dos alunos ao processo de

ensino/aprendizagem, as condições climatéricas, organização de eventos e ações de formações não previstas no PAA.

Relativamente à parte final da aula, foi-nos proposto pelo PC aproveitar este momento de retorno à calma para realizar uma auto e heteroavaliação do domínio atitudinal através de um documento normativo no qual constavam três áreas: eu-eu (motivação intrínseca); eu-tarefa (motivação face à atividade específica da aula) e eu-outros (empenho e participação face aos colegas). Refletindo sobre estes três domínios, os alunos autoavaliavam-se com uma nota de 0 (extremamente negativo) a 10 (extremamente positivo).

Os meus planos de aula tiveram por base a estrutura mencionada, permitindo aos alunos o desenvolvimento de aprendizagens significativas numa perspetiva holística. Para tal, tive sempre o cuidado de promover o equilíbrio entre a complexidade dos exercícios e as capacidades dos alunos, estimulando desta forma o seu desenvolvimento. Ainda neste prisma, tive em especial atenção o tempo de exercitação atribuído a cada conteúdo, evitando uma repetição constante ao longo das aulas mas atribuindo contudo, tempo suficiente para uma aprendizagem gradual e sólida.

Em síntese, a construção de todo o processo de planeamento revelou-se extremamente importante para uma prática devidamente refletida, precavendo de igual modo o maior número de situações imponderáveis. Ainda assim, estou ciente de que as aulas assumem um cariz imprevisível pelas múltiplas condicionantes que apresentam, no entanto quando me confrontei com situações desse género (posteriormente explicitadas) demonstrei calma e confiança, adaptando a organização e funcionamento da aula.

### **4.1.3. Realização**

#### **1º Período: Primeiro Contacto, Respeito, Regras e Rotinas.**

Não posso omitir a ansiedade que senti nos primeiros tempos desta experiência fantástica, fui descobrindo qualidades que eu próprio desconhecia. Durante esta viagem e na realização da prática docente, vivenciei ao longo do

ano sentimentos tão intensos e diversos, que me fizeram sentir por vezes o melhor professor do mundo, e noutros momentos um sentimento de frustração pela incapacidade de corresponder às minhas próprias expectativas.

De facto, atribuo uma importância muito grande ao primeiro impacto, à primeira impressão, são momentos que ficam gravados por vezes de forma permanente e em muitos dos casos são fundamentais na empatia criada entre o professor e a turma. Não posso deixar de frisar a quantidade de vezes que imaginei a primeira aula, como seriam os meus alunos e qual seria a sensação de estar “do outro lado”, algo que jamais vou esquecer.

A primeira aula, dia 16 de setembro de 2016, momento de pura adrenalina e do início de um ano carregado de conhecimentos e de emoções.

“Ao longo das duas semanas anteriores fomos reunindo e preparando com o PC a primeira aula. A responsabilidade de gerir uma turma finalmente começou, aquele sentimento de ansiedade e de aperto no estômago ainda está presente passado algum tempo.”

(Reflexão aula 1 e 2)

Tudo foi planeado na íntegra, apresentei-me, referi as modalidades e a estratégia da sua abordagem e enalteci, antes da apresentação dos alunos, as regras, rotinas e o respeito que deveria existir daí em diante. Este foco bastante enfatizado das regras, rotinas e do respeito permitiram-me preparar os alunos e retirar algumas ideias que poderiam ter acerca da aula como entretenimento ou recreio. Com esta abordagem menos afetiva num primeiro impacto, queria atribuir seriedade e autoridade perante a minha função de professor, algo que nem sempre é compreendido pela maioria dos alunos face à sua imaturidade, pela nossa jovem aparência e pela particularidade de sermos professores estagiários. Esta estratégia muito própria, revelou-se bastante importante, pois classifico-me como uma pessoa bastante afetiva e empática e devido a alguma experiência na liderança de grupos, desenvolvi esta estratégia mais fechada e menos afetiva numa fase inicial, percebendo que no decorrer do tempo e após a conquista desse respeito por parte dos alunos, o meu verdadeiro “eu” iria aparecer naturalmente.

Cada professor é diferente, e apesar de todas as similaridades no nosso processo de formação acredito que nenhum professor se consiga desmarcar da sua identidade, nem o deve. O PC venceu a necessidade de sermos professores à imagem da nossa personalidade, perceber e ouvir sempre os outros mas nunca relativizar a nossa opinião e os nossos ideais, algo que me deixou deveras satisfeito e empolgado. Acredito que no ensino, mais do que o produto é fundamental o processo de aprendizagem que está por detrás de cada conquista (Shigunov e Pereira, 1994). Este foi sem dúvida, o meu lema na realização da PES.

Durante a apresentação da primeira aula, pude, ainda que de forma ligeira, conhecer os alunos quanto ao nome, escola que frequentava, o porquê da escolha da atual escola e a sua opinião do desporto e da educação física.

“De modo geral a apresentação correu bem, os alunos na sua grande maioria, demonstraram gostar de educação física e muitos deles praticam exercício físico fora da escola o que para mim foi uma agradável surpresa.”

(Reflexão aula 1 e 2)

Após a primeira aula e em sede de NE o PC comentou a nossa prestação, o que sentiu de positivo e o que deveríamos melhorar. Foi nesta primeira reunião, que o PC referiu uma das descobertas mais satisfatórias que experienciei face à minha postura, a capacidade de ocultar a ansiedade e demonstrar em vez de isso, segurança e confiança no que transmitia, isto devido à minha ansiedade e receio prévio à aula. Este comentário permitiu-me libertar da pressão que sentia naqueles primeiros momentos e confiar mais nas minhas capacidades.

Ainda em reflexão acerca da aula, acreditava ter conquistado o respeito dos alunos pelo modo organizado e sério que esta foi conduzida, o que me deixou expectante e ansioso pela próxima.

A expectativa da segunda aula (primeira em espaço de aula prática) era enorme, queria proporcionar uma aula muito organizada e sem tempos “mortos”, um clima de aprendizagem tranquilo e com rotinas próprias que seriam mantidas durante o ano.

Após preparar-me para manter a mesma estratégia, na chegada dos alunos algo mudou, a minha expectativa face ao comportamento deles em nada se aproximou com a realidade observada e desde cedo percebi que a minha turma era especial. Não consigo determinar uma só razão, talvez a identidade muito própria da turma, talvez a minha primeira abordagem algo fechada. O que realmente posso constatar foi a chegada tranquila dos alunos, um simpático bom dia e depois de se sentarem à minha frente uma postura séria e silenciosa enquanto esperavam pelas minhas palavras. Neste momento confesso não ter atribuído grande importância a este início, e prossegui naturalmente a aula, porém no final da mesma o PC referiu as seguintes palavras: “isto não é normal, alunos chegarem, sentar em silêncio e preparados para ouvirem o professor? Isto não é normal acontecer na segunda aula!”. Confesso ter refletido bastante sobre o mesmo, acredito que a aula de apresentação tenha condicionado esta atitude, todavia, fui percebendo ao longo do tempo que esta postura séria e madura provém (acreditamos nós em NE) de um grupo de 12 alunas da ginástica, uma modalidade carregada de disciplina, exigência e respeito. Esta identidade peculiar da turma alterou a minha estratégia e revelou a minha identidade própria precocemente, o sorriso e a proximidade estavam patentes mais cedo do que imaginara.

Acredito que a aprendizagem está intimamente relacionada com o gosto pela prática, ou seja, quando os alunos estão motivados e gostam do que estão a fazer, a evolução é acelerada. Desta forma, o comportamento a postura madura e focada dos alunos na aula exigia um feedback da minha parte, enquanto catalisador deste processo de ensino/aprendizagem. Assim, no término da aula, reuni com os alunos e salientei que mais importante que uma ação é a continuidade da mesma. Deste modo, acredito ter gerado nos alunos um compromisso comigo e com a atitude deles próprios. Esta atitude muito próxima da minha parte, face ao comportamento dos alunos despoletou esse compromisso de continuidade, pois, os alunos perceberam que quando algo era positivo eu tinha uma palavra de incentivo para com eles e de igual modo, quando algo se afastava das atitudes e comportamentos desejados também era o primeiro a repreender, acredito que esta estratégia se afigurou crucial na

construção de um clima positivo e potenciador de aprendizagens, não só em termos motores como também nos domínios comportamentais e de índole social.

“Nesta fase estou bastante focado na forma como organizo a aula e lhes incuto as normas básicas que ambiciono nas mesmas, com o intuito de numa fase posterior, lhes possa atribuir alguma autonomia. Acredito que esta turma tem capacidades para o fazer até porque os alunos que podem levantar um ou outro problema estão identificados e com o dobro da minha atenção nesta fase inicial do ano letivo.”

(Reflexão de aula 5 e 6)

Deste modo, o PC sempre nos alertou para os objetivos gerais de cada período, onde no 1º se esperava que o EE fosse capaz de construir rotinas com a turma controlando assim os momentos de aula e os respetivos alunos. Este foi sem dúvida o meu propósito, pretendia atingir este objetivo o mais cedo possível, algo que ficou facilitado pela conquista precoce dos alunos. Julgo que esta proximidade foi a chave para a criação de rotinas que despoletaram o aproveitamento de mais tempo efetivo da aula, com a redução do tempo inicial da aula onde a marcação de presenças e faltas reduziu bastante ainda no 1º período.

O respeito foi conquistado, as regras (como o material, o calçado, as horas) e as rotinas de aula (como a marcação de presenças, pausas para hidratar, apitos ou voz de comando para parar ou juntar) estavam presentes e bem explícitas no normal funcionamento de aula e o não cumprimento era muitas das vezes, nesta fase inicial, fruto de reflexão em grupo, o que gerou no exemplo particular uma chamada de atenção ao grupo/turma.

Esta etapa inicial aconteceu de forma rápida, gerou muitas reflexões e nem sempre se revelou gradual, por vezes duvidei quanto às estratégias adotadas, no entanto acredito que a adaptação aos alunos e dos alunos face à minha liderança, foi bem conseguida devido às semelhanças existentes nas características pessoais da grande maioria da turma.

Confesso que ao longo deste período me deparei com algumas dificuldades, no entanto ressalvo aqui a enorme importância do PC e do PO

neste processo de ensino, as constantes questões levantadas suscitaram dúvidas em diversos momentos o que propiciou muita reflexão da minha parte face a todos os pormenores deste complexo processo de formação.

Uma das dificuldades sentidas neste 1º período refletiu-se na avaliação diagnóstica. O desconhecimento dos nomes e o número de situações observáveis atormentaram os primeiros minutos de análise, mesmo delimitando a observação a três ou quatro conteúdos. Considero que a vivência desta experiência me possibilitou enormes aprendizagens e uma certeza: a definição do mínimo de conteúdos possíveis. Outra das soluções possíveis é a filmagem das aulas de avaliação diagnóstica, no entanto esta solução não se revela muito consensual devido ao número de turmas atribuído a cada professor e ao trabalho que esta estratégia de avaliação implica.

Outra das grandes aprendizagens que retiro desta fase inicial é a constante alteração da aula e das situações face às contrariedades e isto leva-me a concluir que não devemos ser “presos” ao plano de aula e rapidamente adaptar as situações sempre de forma segura e calma. Relembro assim uma frase marcante do PC que passo a citar: “Planear o desejável e realizar o possível”. É pois, nesta capacidade de planear e agir que habita a aprendizagem, ou seja, o professor nunca deve planear algo modesto por calcular que as condições meteorológicas serão adversas ou considerar ter menos alunos do que o previsto, mas sim planear o desejável, percebendo as condições que tem, no entanto tem de estar ciente e preparado para adaptar e reformular situações na aula. Esta adaptação nem sempre se afigurou fácil e em diversas vezes considero depois de refletir, que poderia ter seguido outros caminhos, no entanto a adaptação nesses momentos procurou sempre assentar num princípio bem vincado, a promoção da aprendizagem ao aluno.

Ao longo deste período não posso deixar de comentar a ausência de problemas comportamentais e faltas de respeito que pudessem existir, todavia acredito, como anteriormente referi, que a rédea curta atribuída numa fase inicial se demonstrou fundamental para a perceção dos alunos face à minha postura e a delimitação dos comportamentos possíveis no espaço de aula.



## Relatório de Estágio Profissional

“Depois da experiência passada no semestre anterior, estava à espera de problemas em termos comportamentais, de atitude, de falta de motivação e até de desinteresse, no entanto tenho percebido que a turma tem reagido muito bem ao que é exigido, colocam na generalidade tudo o que têm na aula e não há nada mais gratificante para um professor do que isso mesmo.”

(Reflexão aula 11 e 12)

Após esta passagem e percepção real dos problemas e dificuldades, pretendi perceber as adversidades dos meus colegas de NE e após a observação de algumas aulas iniciais constatei a diversidade de problemas existentes, o que me fez atribuir enorme importância à variável: contexto/turma.

“Nesta fase do ano e após observar as aulas dos meus colegas estagiários, considero que cada um tem os seus problemas e dificuldades, isto porque no meu ver, a turma condiciona a nossa aprendizagem e o nosso desenvolvimento enquanto professores. Ou seja, o contexto/turma define a nossa abordagem, a nossa forma de estar e acredito que a base do sucesso seja esta mesma, a capacidade que o professor tem de se adaptar ao contexto onde está inserido. Dito isto, acredito que a aprendizagem não acaba este ano, nem nunca acabará, porque não há turmas iguais e sendo assim nunca haverá uma estagnação, mas sim uma aprendizagem constante ao longo dos anos.”

(Reflexão de aula 5 e 6)

### **O 2º Período: O bom é inimigo do ótimo**

Neste 2º período o receio e a ansiedade permutaram com a felicidade e a resiliência, sentia no início desta etapa uma enorme felicidade pelo período passado e pelas respetivas barreiras ultrapassadas.

Este foi, indubitavelmente o período dos contrastes de emoções, a frustração e a alegria andaram de mãos dadas, no entanto a alegria venceu a frustração por “goleada”.

Após um período marcado por alguma pressão, e por uma atenção redobrada nas regras e nos comportamentos dos alunos, estava no momento de me preocupar com mais afinco, noutros aspetos de igual importância.

Uma das minhas preocupações no início desta etapa relacionou-se com a fase inicial de aula, as situações de aquecimento.

“Situações de aquecimento, sempre uma temática em reflexão, como professor tenho sempre algum cuidado com a parte inicial da aula, coloco-me muito do outro lado, e como estudante, sentia algum tipo de displicência por parte dos professores acerca desta fase da aula. Quanto a mim, parece-me muito importante a forma inicial da aula, gosto e opto sempre que possível por jogos lúdicos, que envolvam uma intensidade crescente mas que ao mesmo tempo desenvolva um clima de alegria e satisfação nos alunos para a prática.”

(Reflexão de aula 57 e 58)

De facto, percebia nos alunos a alegria e satisfação para a prática, no entanto, o que me levou a refletir foi a repetição destas situações de aquecimento na aula. Os alunos entendiam os jogos iniciais como algo normal e num ou noutro momento demonstraram alguma displicência e falta de motivação na tarefa. Procurei responder a esta displicência nas aulas seguintes com situações de aquecimento menos lúdicas, onde predominou a ordem e a disciplina. Esta mudança de atitude, sem uma explicação do porquê, provocou nos alunos uma reação interessante com o silêncio e a apreensão a dominarem este momento e uma sensação de “O que foi que nós fizemos?”. Após 3 aulas com este espírito e, no início da 4ª conversei com eles onde questionei a sua opinião acerca dos momentos de ativação distintos e da percepção do que tinha motivado tal alteração. Os alunos são muito inteligentes e perceberam que o comportamento deles em algumas aulas não estava a ser o melhor. Acredito que esta alteração e estratégia foi melhor do que uma conversa e, por vezes, o contraste de comportamentos é a melhor aprendizagem, pela quebra de rotinas e vivência de momentos distintos.

Outra das preocupações de um professor deve-se à incapacidade de prever totalmente o que irá decorrer no espaço de aula. Em resultado desta

incapacidade natural o professor tem, rapidamente, de se dotar de uma capacidade adaptativa de forma a responder sempre que necessário às adversidades da aula.

“Esta capacidade de adaptação, quanto a mim, cresce com a experiência, com passagens pela prática, como está a acontecer este ano, vivenciar problemas que somente acontecem no verdadeiro espaço: a aula. Constató isto, da mesma forma como no início da minha atividade como treinador, fui vencendo estes problemas de forma natural. Todavia esta vontade e característica perfeccionista leva-me por vezes da alegria ao desânimo num ápice.”

(Reflexão de aula 59 e 60)

Sentia nesta fase da PES, uma confiança plena nas minhas capacidades adaptativas e na forma como liderava a aula o que me deixava deveras feliz. No entanto a minha ambição pela perfeição leva-me, como referi acima, ao desânimo, isto porque há momentos onde por muita qualidade que um professor tenha e consiga adaptar a aula, esta não corresponde à expectativa criada e esta discrepância entre o desejado e o realizado leva-nos por vezes à tristeza e desmotivação.

Este período, como referi anteriormente, ficou marcado por estes momentos de tristeza e de sentimentos de incapacidade.

“Quando passamos para o outro lado, o da liderança e transmissão sinto alguma nostalgia, e sinto os erros e lacunas dos alunos como se de meus se tratassem. Nesta aula em particular, esse sentimento foi mais forte, perceber o empenho total na tarefa e mesmo assim esse esforço não corresponder à técnica ou ação pretendida. Uma das situações que mais me revolta na vida é perceber o esforço demonstrado por alguém e a sensação de fracasso depois de tanto esforço e sacrifício”

(Reflexão de Aula 61 e 62).

Ensinar é muito mais que planear, que instruir exercícios, que fornecer *feedback's*, ensinar é motivar e transmitir aos alunos o significado da resiliência e do sucesso que está por detrás do esforço e das barreiras que se

atravessam. Perceber o esforço deles e observar o fracasso é das situações mais dolorosas que vivi enquanto professor.

Outra situação semelhante e de alguma tristeza aconteceu durante uma situação de competição. Sei, até pelo passado como atleta, o que custa a derrota, no entanto esta deve ser ultrapassada interiormente e devemos acima de tudo respeitar e felicitar o outro quando perdemos. Aprendi a saber estar na vida diversas vezes através do desporto e em muitos dos casos devido às aulas de EF e das suas finalidades. Por isso mesmo, achei pertinente intervir quando observei um comportamento de mau perder por parte de uma aluna, conversei com ela à parte e referi que compreendia a vontade de vencer no entanto temos de saber perder e pareceu-me compreender a mensagem.

“Após a conversa a aluna ficou pensativa e entrou em jogo, foi aí que começou a chorar, ainda que de forma tímida. Parei de imediato o jogo, chamei a aluna e confortei-a, salientando que não teve faltas de respeito no entanto o que referi seria para o seu próprio bem, combatendo situações futuras de insucesso. Após esta situação, e findada a aula, este assunto apoderou-se de mim, refleti e patenteei um sentimento agri-doce. Não fico feliz em colocar alguém a chorar, no entanto a forma como deixei a aluna a pensar no assunto, foi muito importante, porque ela própria percebeu que a sua atitude não teria sido a melhor, e isto sim é ensinar, porque como referi no final: Eu não sei se um dia serão atletas de alguma modalidade, sei que são pessoas, e é com estas situações que crescemos, aprendemos e nos tornamos adultos com responsabilidades.”

(Reflexão de aula 75 e 76)

Outra situação marcante neste 2º período aconteceu numa aula cujo objetivo assentava na avaliação aeróbia através do teste da milha do “FITEscola”. Esta avaliação “surpresa” assustou um pouco os alunos talvez pela conotação do termo “avaliação”. O meu objetivo era proporcionar esta aula sem preparação específica para que sentissem a diferença quando treinam e quando não treinam para a prova. Expliquei ainda que : “(...) é melhor treinar de forma séria, cada um realiza a prova da melhor maneira possível e pode, primeiro de tudo, perceber a sua condição física neste momento, e ainda se a prova não correr bem pode no futuro melhorar.” (Reflexão da aula 79 e 80).

Confirmei após esta aula o enorme peso da palavra avaliação e retirei uma conclusão deveras interessante: os alunos menos aptos, ou seja, os alunos que no primeiro período fizeram piores tempos, melhoraram o seu tempo sem o respetivo treino/preparação específica; já os alunos com melhor tempo apresentaram um rendimento bastante pior do que o atingido com preparação no 1º período. Após questionar alguns alunos menos aptos, percebi que estes melhoraram a sua condição física pelas aulas de EF, esta conclusão deixou-me orgulhoso pela intensidade aplicada e por poder contribuir para o seu bem-estar.

É certo que em muitos dos casos a tristeza se apoderou de mim, terminei muitas aulas com esta sensação, de que deveria ter sido melhor. Ainda assim, acredito que comparativamente às boas sensações, estas venceram.

Saliento entre muitas alegrias, a satisfação pela evolução sentida no decorrer do ano e do respetivo período, a relação pedagógica criada com os alunos e a sensação de dever cumprido quando olho para trás. A felicidade indiscreta que se apoderava de mim quando os alunos quebravam as suas dificuldades, os seus sorrisos e a percepção com que ficavam de que realmente tudo era possível.

“Na presente aula “saboreei” o momento de barreiras cumpridas, de objetivos alcançados e de alegria na aula, algo que este ano tem vindo a decorrer. Considero que a turma tem um espírito fantástico, e de facto ser professor de um grupo assim é fascinante, algo que em muitos casos não acontece, infelizmente. A aula demonstrou mais uma vez, uma fonte de aprendizagem, os alunos são empenhados, muito interessados e quando assim é o trabalho do professor é gratificante.”

(Reflexão de aula 61 e 62)

Ao longo do tempo enquanto professor fui resolvendo os problemas, dúvidas e situações que me deixavam constantemente a refletir, todavia saliento agora a satisfação que fui sentindo ao longo desse tempo.

“A sensação de ser professor de Educação Física tem dominado os meus pensamentos de forma recorrente, sinto uma enorme satisfação em passar o testemunho, poder fornecer a outros o conhecimento até ao momento absorvido. A turma residente não poderia ser melhor, os

## Relatório de Estágio Profissional

problemas acontecem no entanto são rapidamente resolvidos, tratados como “vidros finos”, com o cuidado e atenção que eles próprios conquistaram.”

(Reflexão de aula 83 e 84)

No decorrer deste percurso pude, de forma real, desmistificar algumas dúvidas que carregava e uma delas prendia-se na quantidade de conteúdos de ensino abordados.

“Por vezes na escola focamos a aprendizagem em inúmeros conteúdos de introdução e destinamos pouco tempo à exercitação dos elementos e conteúdos introduzidos. É muito interessante pensar neste paradoxo, entre introduzir muito e exercitar pouco, ou introduzir menos e exercitar mais.”

(Reflexão de aula 85 e 86)

Considero completamente legítimas as duas possíveis conceções inerentes à temática. Parece-me importante introduzir bastantes conteúdos porque na maior parte dos casos os alunos praticam as modalidades apenas na disciplina de Educação Física e deste modo aprendem ou percebem a modalidade na sua versão completa e formal, no entanto a aula de EF não tem, infelizmente, o tempo que deveria ter, e por isso mesmo é natural que surja uma segunda convicção, de que devido ao curto período de tempo os conteúdos sejam menores mas a sua exercitação seja maior. Compreendo os dois pontos de vista e acredito que nenhum está errado, no entanto ao longo do processo fomos, em sede de NE discutindo esta temática e adotando um híbrido destas duas naturais hipóteses. Assim, apesar de todo o processo de planeamento estar bem refletido adaptei por diversas vezes a ação devido às dificuldades dos alunos na consolidação de determinados conteúdos e por vezes acelerar a exercitação devido à rápida evolução dos mesmos.

Estas mesmas alterações que referi foram acontecendo naturalmente, apesar de acreditar na qualidade do nosso planeamento e da forma coerente e refletida que foi elaborado, compreendo que a evolução dos alunos não é algo linear nem possível de prever, por isso mesmo as adaptações ao planeamento foram sempre refletidas e com objetivo de promover sempre o maior sucesso e evolução aos alunos.

Estas adaptações também ficaram bem patenteadas na abordagem da dança. Confesso que no início do ano, esta modalidade me deixou pensativo e reticente de como seria. Apesar do estereótipo criado que refere os futebolistas como "pés de chumbo", penso ter escapado um pouco a essa tendência. Durante o processo académico, as unidades curriculares relacionadas com dança sempre me entusiasmaram tornando-as mesmo como práticas de eleição e de boas classificações. No entanto, no passado ano na unidade curricular de dança, apesar da boa classificação final e do gosto pela mesma, o início da prática foi algo complexo, com algumas dificuldades de perceção e domínio do conhecimento teórico. Devido a este conjunto de situações esperava com ansiedade esta prova às minhas próprias capacidades.

"Aula especial e de preparação extra, é assim que descrevo a presente aula de dança. Quando algo é novidade e apresenta maior risco de erro, pratico muito mais do que o habitual, como foi o caso da presente aula. O conhecimento do conteúdo teve de ser estudado na perfeição e com afinco, tornando a situação/experiência de qualidade para os alunos. Após o término da aula senti imensa satisfação, os alunos queriam continuar dentro do ginásio porque realmente perceberam o que estava a ser transmitido e em termos práticos sentiram-se à vontade e descontraídos, mesmo em situações de criatividade onde a autonomia foi bem aplicada na minha opinião."

(Reflexão de aula 87 e 88)

Esta experiência na dança foi um dos pontos altos e de muita satisfação, consegui superar alguns receios que possuía perante esta modalidade e no geral acredito ter proporcionado nos alunos aprendizagens bastante significativas também nesta modalidade.

As constantes alterações ao planeamento e reflexões sobre as temáticas do dia-a-dia de um professor suscitaram inúmeras dúvidas e atribuo enorme importância hoje às mesmas. Em suma, considero-me um sortudo por ter vivido todo este processo e no final do 2º período começava a perceber a dimensão desta aprendizagem e deste ano vivido tão intensamente.

### **3º Período: Um período marcado pela saudade**

Este período ficou indubitavelmente assinalado pela rápida passagem e pelo sentimento de saudade que carregava na liderança de cada aula. Comecei a sentir a saudade por estar a chegar ao fim a experiência mais rica que vivenciei, derivado das aprendizagens e da profundidade com que vivi cada momento.

Com a experiência percebemos que os problemas não deixam de existir, mas a capacidade que temos de percepção e leitura dos acontecimentos deixam-nos com maiores capacidades de liderança e resolução de problemas.

O objetivo traçado para este período assentava na preocupação que o EE deveria atribuir ao *feedback*. Confesso que esta preocupação estava presente desde o primeiro dia da PES, no meu ver esta ferramenta, se assim o posso designar, constitui-se numa das maiores fontes de aprendizagem para os alunos por parte do professor, da mesma forma referir que esta temática se discutia inúmeras vezes em sede de NE devido à sua importância no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda assim, atribui maior atenção a este aspeto e questionei por diversas vezes os meus colegas de NE e o PC, percebendo deste modo diferentes pontos de vista e acima de tudo que me referissem os meus aspetos a melhorar. Acredito, devido à importância elevada que já atribuía a esta temática, que no que concerne a esta ferramenta não demonstrei grandes dificuldades também pela turma residente.

Criei como rotina no início de cada período, uma conversa pedagógica com os alunos acerca das classificações obtidas no período passado.

“Após alguns diálogos com o professor no início do ano, achei interessante que na primeira aula de cada período os alunos pudessem ter um espaço para tecer as suas opiniões em relação à classificação obtida, se assim o pretendessem.”

(Reflexão de aula 103 e 104)

Desta forma, concebi um espaço que designei de: “Fala agora ou cala-te para sempre!”. Esta estratégia, quebrou na minha opinião, com os alunos ou possíveis insatisfações que geralmente se vão desabafando ao longo das aulas. Atribuo enorme importância a este momento de olhos nos olhos na



gestão de aula e do clima de turma, considero que muitos dos problemas evitam-se e esta estratégia impediu (acredito) alguns eventuais problemas.

Neste 3º período, apesar da abordagem distribuída dos conteúdos, atribuí maior tempo de exercitação ao futebol devido às dificuldades observadas pela turma. Esta foi indubitavelmente uma das maiores dores de cabeça dos alunos, e apesar do gosto pela modalidade, o nível era muito baixo, as estratégias utilizadas foram bastantes e o planeamento no que concerne aos objetivos foram reformulados por diversas vezes. O nível do sexo feminino era bastante baixo e do género masculino bastante alto, logo aqui bastantes problemas, no entanto devido às sucessivas exercitações da modalidade a evolução perceptível foi enorme e apesar do resultado final não corresponder com os objetivos iniciais, esta foi bastante positiva e satisfatória por parte dos alunos. Aqui sem dúvida destaco a dificuldade que tive em adaptar a minha conceção do futebol devido ao nível praticado e que estava habituado nos clubes onde treinei, no entanto na escola e nestes níveis foi bastante complicado numa fase inicial porque percecionei uma panóplia de lacunas e tive alguma dificuldade na sua planificação derivado ao nível tão baixo percecionado. Esta experiência foi bastante rica pela forma como me envolvi na liderança e sobretudo do seu planeamento, porque por ser treinador acreditava que seria muito mais fácil do que realmente aconteceu.

Outro momento de enorme aprendizagem manifestou-se na introdução do atletismo. Devido ao rigor dos movimentos e da especial atenção aos pormenores de cada técnica, a modalidade de atletismo demonstrou-se bastante trabalhosa. Antes de cada introdução procurava mostrar aos alunos através de vídeos a técnica que seria introduzida e exercitada para que desta forma, os alunos compreendessem o que realmente era pedido motivando-os ainda mais para a aula. Outra das estratégias utilizadas foi a criação de *skill card's*, isto é, cartões dos conteúdos/movimentos esperados e das suas componentes críticas. Considero que esta maior preparação foi fundamental depois na liderança de cada aula, os alunos não perguntavam constantemente como fazer o que me libertava para uma maior capacidade de *feedback*.

Neste 3º período atribuí maior competitividade na aula, criando por vezes torneios de várias modalidades com equipas fixas, desta forma gerei momentos formais de jogo aumentando os níveis de intensidade mas sempre com tempos refletidos.

“Esta aula ficou marcada por um aumento significativo de competitividade e de intensidade. Após a realização do aquecimento e de um exercício técnico de remate, foi realizado um torneio único de aula com duas modalidades (futebol e basquetebol). Geralmente os alunos na parte final jogam entre equipas, no entanto esta foi diferente, coloquei pontos por vitória e as equipas defrontavam-se todas entre si nas duas modalidades, primeiro de futebol e depois de basquetebol. Os resultados foram contabilizados e percebeu-se a diferença de intensidade, motivação e competição que geralmente é denotada nas aulas. Alguns alunos têm dificuldades em lidar com esta competição e quando existe insucesso em alguns alunos é perfeitamente visível e a atitude deles é diferente.”

(Reflexão de aula 111 e 112)

Esta competitividade foi bastante interessante de perceber após os problemas gerados na aplicação do híbrido do Modelo de Educação Desportiva (MED) que se definiu como problema do meu estudo. Assim, depois de aplicado o MED no 2º período e das conclusões geradas no estudo percebeu-se que no 3º período ainda que a competitividade fosse alta, nunca transpôs o espaço de aula, algo que aconteceu anteriormente com o MED e que será explicitado no espaço destinado ao estudo.

No decorrer deste último período apercebi-me da evolução gradual que fui vivenciando, os receios superados e a bagagem de conhecimento empírico que fui renovando. Chegado ao fim, saliento a orientação do PC e recorro a uma frase que o próprio referiu, “eu vou vos deixar tropeçar mas nunca vos deixarei cair.” Esta premissa fez-nos evoluir e sentir verdadeiramente as dificuldades diárias de um professor, superando as mesmas com muita investigação e reflexão de todos os pormenores da prática, dessa mesma forma todo o processo pedagógico foi devidamente refletido e discutido em sede de NE com a tutela do PC e do PO fundamentais na condução do mesmo.

### **Modelos instrucionais utilizados**

Segundo Rink (2001), não existe um modelo único capaz de dotar os alunos de aprendizagem e por isso mesmo, não pode haver uma única abordagem à instrução no contexto da prática. Dependendo do contexto, ou seja, os alunos e as diferentes modalidades, o professor deve adotar o modelo de instrução que mais se afigure e se desenvolva uma aprendizagem melhor, ou seja, mais completa.

Entre modelos de instrução mais centrados no controlo por parte do professor e modelos que concedem mais espaço à iniciativa dos alunos, é necessário encontrar um equilíbrio para que existam condições favoráveis de uma correta e completa prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011).

Perante a existência de um conjunto variado de modelos instrucionais, após diversas discussões e reflexões em sede de NE, decidi enveredar por três modelos distintos. Adaptei alguns pressupostos de cada modelo tendo em vista as exigências do meu contexto de alunos com a finalidade de retirar o melhor dos mesmos.

O Modelo de Instrução Direta (MID) esteve bastante presente no início do ano letivo. Podemos caracterizar o MID como um modelo centrado no professor, onde este controla as decisões de todo o planeamento e realização prática do processo de ensino/aprendizagem, definindo as regras e as rotinas de gestão de aula (Mesquita & Graça, 2011). Numa fase inicial, devido a estas particularidades e pela introdução da modalidade de ginástica, adotei este modelo de instrução/ensino pela possibilidade que este fomenta na liderança mais autocrática do professor, definido as regras e rotinas que seriam constantes ao longo do ano letivo. Deste modo consegui garantir o controlo da turma pela imposição da minha liderança nesta fase inicial, sendo esta estratégia, absolutamente importante no decorrer do ano letivo.

Devido à metodologia de trabalho adotada na nossa escola, utilizei o MID nas modalidades individuais como a Dança e o Atletismo, além da já supramencionada Ginástica. Esta decisão baseou-se no número elevado de

conteúdos e de modalidades a lecionar neste ano letivo, então, rentabilizando o tempo disponível procurei estruturar de modo mais pormenorizado e fechado os conteúdos programáticos a lecionar. Eventualmente se o tempo para cada modalidade fosse maior talvez enveredasse por outros modelos de instrução como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa ou o Ensino por Pares, no entanto como anteriormente referi, estes modelos adotados foram adaptados e como exemplo, na modalidade de Dança devido à rápida evolução dos alunos, em alguns momentos utilizei o ensino por pares onde um dos alunos esteve na função de professor e outro na de aluno/aprendiz.

O segundo modelo de ensino utilizado, por ordem de introdução, foi o Modelo de Ensino do Jogo Para a Compreensão (MEJPC). Este modelo foi utilizado no ensino das modalidades coletivas, mais concretamente no Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol.

O MEJPC originado nos finais dos anos 60 e 70 do século passado, salientou a importância da compreensão do jogo e da sua compreensão tática em detrimento da atenção tradicionalmente atribuída ao desenvolvimento das habilidades técnicas (Graça & Mesquita, 2011).

Este modelo adotado para as referidas modalidades coletivas, baseou-se num pressuposto crítico do modelo em que o aluno ou praticante é exposto a uma situação de problemas e é incentivado a procurar as soluções disponíveis, auxiliado por estratégias desenvolvidas pelo professor (Graça & Mesquita, 2011). Deste modo, ao longo do ano letivo promovi a aprendizagem através da compreensão do jogo previamente ao desenvolvimento das capacidades técnicas. Perante o exposto, segui uma conceção de ensino do topo para a base promovendo uma compreensão consciente do jogo, dos problemas e respetivas soluções encontradas.

Os resultados observados ao longo do processo permitem-me concluir que nas modalidades de Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futebol os alunos terminaram o ano com uma compreensão real do jogo e uma noção tática bastante elevada.

Os modelos de instrução/ensino utilizados terminaram com a introdução do Modelo de Educação Desportiva (MED).

O MED surgiu com o objetivo de promover nos alunos experiências autênticas e educacionalmente ricas no contexto da Educação Física (Siedentop et al., 2004). Segundo o mesmo autor, o modelo possui 6 características chave do Desporto: época desportiva, afiliação, competição formal, registo estatístico, festividade e evento culminante.

Após a primeira observação de aula do PO, este desafiou-me a refletir sobre a possibilidade de aplicar o MED no meu contexto de turma. Este desafio proferido no primeiro período motivou-me a refletir bastante e a enveredar por este caminho no 2º período.

Devido à metodologia de trabalho da nossa escola, este modelo foi refletido, modificado e posteriormente aplicado um híbrido nas modalidades coletivas lecionadas (andebol, futebol, basquetebol e voleibol).

Esta experiência foi de tal ordem interessante e rica que suscitou o meu tema de estudo, onde apresento em pormenor todos os momentos e aspetos fundamentais ultrapassados na utilização do MED.

### **Ensino das modalidades**

Concluída a abordagem dos modelos de ensino utilizados é pertinente referir a forma como ensinei cada modalidade aos alunos.

Após a análise dos documentos orientadores e a avaliação diagnóstica foi elaborado o planeamento das modalidades a lecionar.

Segundo Vickers (1990), existem dois tipos de organização metodológica do conteúdo, um primeiro da base para o topo e um segundo, do topo para a base. Seguindo a conceção da mesma autora, a primeira abordagem remete-nos para uma atenção inicial para as componentes particulares para posteriormente chegar ao jogo, ou seja, numa lógica do simples para o complexo. Em alternativa a esta, a abordagem do topo para a base procura dotar os alunos de uma capacidade de compreensão do jogo e dos conceitos complexos do mesmo antes de particularizar cada habilidade simples, isto é, pressupõe uma lógica do complexo (através do jogo) para o simples (desenvolvimento das habilidades).

Após refletir sobre estas concepções, considerei importante lecionar as modalidades coletivas (futebol, andebol, basquetebol e voleibol) numa concepção do topo para a base. Deste modo, procurei dotar os alunos de uma compreensão do jogo e da sua natureza formal, provocando nos mesmos problemas e auxiliando-os com base no questionamento sobre as possíveis soluções. Esta abordagem do complexo para o simples baseou-se na relevância que o jogo tem na aprendizagem da modalidade, isto é, procurei promover o entendimento do jogo e da sua natureza global em detrimento da melhoria das habilidades, acreditando ser inútil saber fazer um passe, por exemplo, sem perceber quando e como o fazer em espaço de jogo.

De outro ponto de vista, as modalidades individuais (ginástica, dança e atletismo) lecionadas recaíram na abordagem da base para o topo, considerando fundamental a estratégia da aprendizagem do simples para posteriormente alcançar o complexo. Pela natureza fechada das habilidades referidas foi extremamente importante que os alunos consolidassem os conteúdos mais simples evoluindo até aos mais complexos.

No que concerne ao futebol, delineei como objetivo alcançar a situação de jogo de Gr+4x4+Gr dominando os princípios táticos ofensivos de penetração e cobertura ofensiva e, defensivos de contenção e de cobertura defensiva. O objetivo não foi alcançado na sua totalidade, os alunos no final do ano conseguiam compreender o jogo, posicionar-se em campo e perceberam os conteúdos táticos que teriam de executar, no entanto, as suas lacunas técnicas não permitiam em muitos dos casos, realizar aquilo que pretendiam, ou seja, a ideia estava presente mas a qualidade técnica não se demonstrava suficiente para realizar a ação, algo que condicionava bastante o jogo. Ao longo do ano, fui refletindo e alterando o planeamento procurando assim atingir metas realísticas e motivantes face ao reduzido nível técnico da quase totalidade da turma. Considero que face ao reduzido tempo de prática, os alunos evoluíram bastante e apesar da técnica não se manifestar a melhor, o entendimento do jogo e a solução dos problemas detetados do mesmo, foram atingidos com sucesso.

Face à modalidade de andebol, detetei um problema espacial no planeamento da mesma. O andebol é uma modalidade que necessita de bastante espaço para ser ensinada na sua natureza formal, e de um modo correto no meu ponto de vista, deste modo, procurei alcançar a situação de jogo de Gr+5x5+GR em meio campo. Ao longo do ano os alunos evoluíram bastante na modalidade e a sua perceção do jogo foi deveras surpreendente, com mudanças rápidas de comportamentos de transição e um aproveitamento da superioridade numérica muito bom. Destaco nesta evolução, a motivação que os alunos demonstraram pelo jogo, algo fundamental no surgimento de problemas e na respetiva transposição dessas mesmas dificuldades.

O basquetebol foi a maior surpresa das modalidades lecionadas. Depois da avaliação diagnóstica considerei que esta modalidade se destacou face às restantes modalidades coletivas, isto porque os alunos demonstraram um nível esperado/expectado face aos documentos orientadores. Desta forma, projetei alcançar a situação de jogo 4x4 em campo inteiro, ou seja, com duas tabelas. Este objetivo foi conseguido e um dos maiores fatores de sucesso foi o número de estímulos abordados, isto devido ao pouco material que a modalidade necessita e as condições que a escola tem para a mesma. Revelou-se fundamental a presença de tabelas nos espaços exteriores e interiores na abordagem da modalidade, isto porque face aos inúmeros contratempos climatéricos surgidos ao longo do ano, a modalidade foi lecionada mais vezes do que o previsto, promovendo deste modo uma evolução enorme de todos os elementos da turma.

Na modalidade de voleibol os alunos demonstraram uma evolução tremenda, de facto considero esta modalidade a mais complexa das coletivas lecionadas. Esta dificuldade está patente pela eficiência que o executante tem de possuir para haver jogo e fluxo do mesmo. Após a avaliação diagnóstica percebi que os alunos mesmo em situação de 2x2 não possuíam capacidades técnicas de sustentação da bola, ou seja, o jogo quase nem existiu nesta porção de aula. Para tal delineei como objetivo a situação de jogo 3x3 com um perceção correta das zonas de responsabilidade e da diferenciação de papéis em campo. O objetivo foi alcançado com muito foco em determinadas aulas às

habilidades do passe e da manchete. Após um domínio destas técnicas o jogo fluiu e os seguintes conteúdos/problemas foram ultrapassados pela compreensão e inteligência dos alunos em campo. O jogo foi mais uma vez, um fator fundamental nesta evolução devido a motivação e competição que suscitou nos alunos pelo querer aprender para a existência de um jogo fluído, com erros apenas forçados pela qualidade das ações do adversário.

Relativamente à ginástica e após a análise dos RDEF percebi que esta modalidade estava subdividida em três disciplinas: acrobática, solo e minitrampolim. Devido à vivência de quase metade da turma na ginástica, esta, foi uma modalidade que me fez estudar mais e estar ainda mais preparado para tudo. Logo aqui no planeamento podia enveredar por dois caminhos, um primeiro de exigência maior do que estava presente nos documentos orientadores, atendendo ao nível desse grupo de alunos ou por outro lado, e devido ao restante grupo que apresentava bastantes dificuldades, seguir um lógica de simples para o complexo, procurando dotar os menos aptos e responsabilizar os mais aptos por uma tarefa de auxílio. Entendi seguir pela segunda abordagem e devido ao número de conteúdos inerentes no ensino das disciplinas, refletimos em NE que o melhor seria potenciar uma metodologia de ensino do simples para o complexo, passando uma responsabilidade maior para os alunos com vivências da modalidade porque seriam vistos como exemplos, de facto foi a estratégia mais correta. Como já mencionei, a minha prática pedagógica começou com a ginástica de solo, e para tal, utilizei o MID. Após perceber a responsabilidade e o empenho que os alunos da “ginástica” empregavam na aula, entendi adaptar o MID e as aulas de ginástica, responsabilizando dois alunos por grupos que fariam de professores desses grupos. Para estes desempenharem a sua função corretamente, concebemos cartões de habilidades com a imagem da ação pretendida e a ajuda que seria correta na mesma. Os conteúdos foram divididos e de forma gradual fui apresentando os conteúdos e as suas componentes críticas a todos e após esta explicação e demonstração os representantes dos grupos realizavam a ação e auxiliavam os colegas do seu grupo. Esta experiência foi fantástica, de facto a maturidade e a atitude dos



alunos permitiram um clima de aprendizagem perfeito na qual me fez passar para um papel de orientador, permitindo-me corrigir e ajudar os alunos em grupos mais pequenos onde a atenção era desejada e muito grande. A evolução percebida foi fantástica os alunos mais aptos ajudaram imenso os restantes colegas e puderam em determinadas aulas, executar e demonstrar aos alunos figuras e habilidades mais complexas que serviram também como estímulo positivo pela atitude demonstrada na liderança dos grupos.

Quanto à Dança e depois de reunir e refletir em sede de NE, optamos por construir em grupo uma coreografia para posteriormente ensinar aos alunos. Optamos por construir 2 blocos musicais, atribuir aos alunos a responsabilidade de construir em grupos o 3º e 4º bloco da música e novamente terminar com os 2 blocos construídos por nós. Antes das aulas de introdução à coreografia entendi introduzir a noção de tempo, de frases e de blocos musicais através de exercícios de contagem de tempos em diversas músicas. Seguidamente a esta noção de tempo fui introduzindo os movimentos/passos contidos nos RDEF até chegar à coreografia. Os alunos absorveram a informação e a evolução na dança foi verdadeiramente rápida e eficiente, depois de concluída a exercitação dos dois blocos musicais apresentados e com a criação de grupos os alunos tiveram numa fase inicial algumas dificuldades para conceber os seus passos, no entanto com alguma ajuda conseguiram realizar blocos originais e muito divertidos. De facto, a modalidade de dança, foi singular pela sua abordagem de forma concentrada. Percebemos que devido à sua especificidade, e a uma constante repetição dos passos num curto espaço de tempo, seria fundamental para uma aprendizagem profícua. Os resultados obtidos espelharam a criatividade, a autonomia e a identidade dos mesmos, algo que excedeu as minhas expectativas para o ensino da mesma.

Por último mas de igual importância, na modalidade de atletismo experimentei uma abordagem diferente do habitual. Após algumas reuniões formais e informais com o PC, este referia que no ensino da modalidade de atletismo utilizava, numa fase de introdução das habilidades, a sala de apoio ao ginásio com objetivo de demonstrar em vídeo ou apresentação do que seria o

movimento formal realizado por profissionais criando nos alunos uma noção real do que era pretendido. Esta estratégia pareceu-me bastante interessante, algo trabalhosa mas poderia ser fundamental para uma aprendizagem melhor. Então defini que seria mesmo na modalidade de atletismo que iria utilizar esta estratégia. Os RDEF previam o ensino de 5 disciplinas de atletismo, a corrida de velocidade, corrida de estafetas, o salto em comprimento, o salto em altura e o triplo salto. Devido às condições meteorológicas adversas, a disciplina de triplo salto e a corrida de estafetas depois de refletir foram removidas do planeamento. Esta decisão baseou-se na impossibilidade em termos de espaço e numa conceção de definição de prioridades que permitiu a abordagem de uma corrida desta feita, a velocidade e da disciplina de salto em comprimento. Devido à ausência de tempo e de espaço para lecionar tudo, optei em consciência com o NE lecionar as três disciplinas referidas na modalidade de atletismo. A introdução das disciplinas foram preparadas e apresentadas aos alunos com vídeos curtos mas muito objetivos e concretos do que seria pedido. Considero que esta estratégia foi crucial para a motivação e a atitude em aula, o movimento já estava presente mentalmente, quando os alunos introduziam e exercitavam os conteúdos nos exercícios da aula. Considero que a evolução foi boa e o objetivo para a modalidade foi alcançado, os alunos perceberam e realizaram com afinco as componentes críticas de cada disciplina.

Em suma o ensino das modalidades provocaram uma aprendizagem distinta de modalidade para modalidade. Para que cada uma fosse lecionada com sucesso, atendi às características dos alunos, as suas vivências, o seu nível inicial e a homogeneidade ou heterogeneidade percebida. A evolução e os objetivos foram conseguidos na grande maioria e os problemas relacionados com a meteorologia e atividades surgidas de forma repentina condicionaram algumas aulas e impediram algumas abordagens de disciplinas. No entanto, o planeamento e a realização da minha prática pedagógica, foi sendo alterado e adaptado respondendo às exigências dos alunos, procurando promover sempre a aprendizagem holística dos mesmos.

### **4.1.4. Avaliação**

No dia-a-dia o ser humano avalia, mesmo sem se dar conta de que o está a fazer e, como refere Rosado et al., (2002) avaliar é uma atividade humana constante, porque a todo o momento retiramos informação do meio, analisamos e decidimos o que fazer.

Segundo Bento (2003) a avaliação é uma das tarefas centrais do professor e, pois claro, não pode ser dispensada do processo de ensino/aprendizagem. Quando nos referimos à avaliação em termos pedagógicos, esta assume-se como componente essencial para a prática, pois permite ao professor caracterizar e perceber a eficácia do seu ensino e ainda caracterizar cada aluno e, por outro lado, permite ao aluno perceber a sua evolução e o nível alcançado (Rosado et al., 2002).

A análise e posterior reflexão das aulas lecionadas assumiram um papel extremamente importante na minha evolução. De facto, encarei todas as situações menos positivas como momento de aprendizagem e não como fraqueza. Esta avaliação constante acerca do meu trabalho possibilitou-me conhecer melhor o meu contexto e adaptar de forma correta o ensino às características dos alunos.

No que concerne à avaliação no seu contexto prático, esta pode ser de natureza diagnóstica, formativa e sumativa (Rosado et al., 2002).

A avaliação diagnóstica (AD) possibilita ao professor a perceção do nível dos alunos, a capacidade de deteção de problemas e consequentes adaptações do ensino e ainda, a revisão e atualização dos conteúdos lecionados anteriormente. A primeira modalidade de avaliação utilizada foi precisamente a AD. Nos primeiros contactos com a turma procedi à AD que permitiu desvendar o nível dos alunos, informação determinante para a construção de um planeamento adequado às necessidades e dificuldades dos alunos da turma. Devido ao método de trabalho utilizado, era fundamental realizar uma AD de todas as modalidades a lecionar devido aos estímulos distribuídos ao longo do ano. Assim, as primeiras aulas foram destinadas à AD de todas as modalidades, estratégia esta que permitiu um conhecimento global acerca da turma e a construção de um planeamento mais sólido devido a um

conhecimento mais amplo dos alunos em cada modalidade da disciplina de EF. Como instrumento para esta análise utilizei fichas devidamente adaptadas, onde isolei 3 comportamentos-chave de cada modalidade, percebendo se o aluno realizava ou não o determinado comportamento em jogo reduzido.

Quanto à avaliação formativa (AF), podemos caracterizá-la pela sua função reguladora, ou seja, serve de instrumento de detecção de dificuldades e êxito dos alunos no decorrer do processo letivo, e como meio de adaptação das características do ensino às características dos alunos, possibilitando desta forma o seu sucesso. Esta AF foi essencial já que a sua função reguladora promoveu um acompanhamento integral dos alunos em todos os momentos, é certo que em muitas das vezes, esta assumiu um aspeto menos formal, no entanto em determinadas alturas a formalidade foi importante na construção de momentos mais sérios e de preparação à avaliação sumativa (AS).

Por último a AS pode ser entendida como uma avaliação dos conhecimentos e competências e do seu desenvolvimento, onde de forma qualitativa ou quantitativa, formula um juízo global acerca do aluno durante um período de tempo. (Rosado et al., 2002). Esta AS esteve presente em momentos finais de cada UD e no término do ano letivo, onde assumiu uma função de balanço acerca de todo o processo letivo do aluno. Esta modalidade de avaliação sintetiza o comportamento e competência do aluno na disciplina ao longo ano letivo, permitindo ainda compreender se os objetivos iniciais foram atingidos ou não. Devido à metodologia utilizada, e percebendo que as UD terminavam apenas no período seguinte ou no final, fui avaliando de forma parcial caracterizando os alunos de forma gradual da mesma forma que cada modalidade seguia a sua extensão. As AS's parciais foram concretizadas em classificações quantitativas no final de cada período, para que estes pudessem ser classificados oficialmente. De salientar ainda, que de forma a classificar os alunos de forma equitativa e justa, procedi nos três períodos à avaliação de pelo menos três modalidades, sempre com a atenção de colocar entre elas uma individual para duas coletivas. De forma coerente com o processo até aqui utilizado, nós em sede de NE elaboramos grelhas de avaliação com os

objetivos a atingir pelos alunos em cada conteúdo de ensino das diversas modalidades. Por último e no que concerne ao procedimento, optamos por avaliar com referência ao critério em vez da referência normativa. Isto porque procuramos avaliar cada aluno individualmente, atendendo à sua evolução, comparando o seu desempenho com o critério que lhe era requisitado, em detrimento da comparação com os outros, como acontece na avaliação normativa. (Gonçalves et al., 2010).

Após a percepção do método avaliativo e das escolhas utilizadas os alunos da escola cooperante foram avaliados na disciplina de EF pela seguinte fórmula: (Domínio Motor + Conhecimentos) x 55% + Domínio Atitudinal (auto e hetero avaliação no final de cada aula) x 30% + Aptidão Física (FITEscola) x 15%. Acrescento ainda a particularidade de que a classificação do 2º período é de: 1ºP x 60% + 2ºP x 40%. E a nota do 3º período resultou da seguinte fórmula: 2ºP x 60% + 3ºP x 40%. Estas fórmulas permitem perceber a continuidade existente no processo de ensino/aprendizagem possibilitando aos alunos a construção de uma classificação global e autêntica na disciplina de EF.

Por último, não posso deixar de referir a dificuldade sentida no processo de avaliação. De facto mesmo com base em critérios ou em normas, a avaliação estará sempre ligada à subjetividade que incorpora. A classificação atribuída muita das vezes parecia não fazer sentido, e em muitos momentos o valor numérico não me deixou completamente seguro, no entanto foi uma aprendizagem bem complexa que consegui encarar com o passar do tempo.

## **4.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

### **4.2.1. Reuniões**

As reuniões devem existir em qualquer âmbito de trabalho, pois permitem a criação de sinergias entre os elementos de cada grupo/entidade, a definição de objetivos e acima de tudo previne que muitos problemas surjam e resolve muitos dos que vão aparecendo.

Numa fase inicial da nossa aventura na PES, as reuniões assumiram-se como meio de interação entre o conjunto de pessoas que “habitavam” na escola cooperante, como foi o caso da reunião geral. Esta reunião de participação passiva, permitiu perceber a dimensão da escola e acima de tudo promoveu o convívio entre a população escolar no fim da mesma, algo deveras importante na tal criação de sinergias entre as pessoas da mesma entidade.

Seguidamente a esta reunião, iniciou-se uma reunião de NE com os três EE e o PC. Estas reuniões viriam a ser cruciais no meu desenvolvimento, na minha identidade profissional e destaque, na construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca de todo o processo de ensino/aprendizagem. De facto, foram inúmeras as reuniões ao longo do ano, tratamos de questões organizacionais, funcionais, estratégias, metodologias, progressões pedagógicas, conteúdos de ensino, avaliação, balanços sistemáticos de todo o processo pedagógico, histórias e desabafos menos formais do estado de espírito de cada um, enfim uma diversidade de questões e tópicos que só por si resultavam num livro... e que livro! Estas reuniões ficaram marcadas desde cedo pela capacidade de liderança do PC, na qual caracterizo de mestre. A possibilidade de aprender sempre me fascinou, e poder aprender e ouvir experiências tão fascinantes e tão ricas como as do PC foi fantástico. Quando as dúvidas apertavam e nos mostrávamos menos confiantes acerca de um determinado assunto, este respondia-nos com perguntas, sim acredito que no início nos deu muito trabalho, de facto até aquele assunto que era tão seguro para nós, logo se duvidava, pois nada é tão certo como aparenta. É impossível retirar uma só aprendizagem e após um ano acredito que teríamos tanto ainda por dizer e pensar, no entanto acredito e olho para o ensino neste momento com o melhor que me poderia dar... o pensamento crítico.

No que diz respeito às reuniões de departamento de EF tive a possibilidade de participar em três delas, nas quais foram discutidos temas como, avaliação, critérios dos referenciais de cada modalidade de ensino, testes de condição física, entre outros. Estas discussões fomentaram reflexões pertinentes e diferentes pontos de vista bem oportunos para uma condução sempre melhor da disciplina de EF. A participação neste contexto foi essencial,

mesmo não intervindo tão ativamente como as reuniões de NE, no entanto, a possibilidade de estar a viver os problemas em núcleo e partilhar algumas questões foram uma fonte bastante rica de aprendizagem.

Por último, destaco as três reuniões de conselho de turma que presenciei e pude intervir de forma ativa no processo. Para as reuniões o PC pedia-nos sempre um *dossier* com as classificações dos alunos e uma breve descrição de cada um deles nos diferentes domínios. Além deste documento, realço a atitude do PC que quando chegada a vez da disciplina de EF este me dava a palavra para poder partilhar em grupo a apreciação da turma e aspetos relevantes. Esta atitude significou muito e, chegado a este momento formal poder ter voz ativa no processo crucial na minha prática pedagógica. De facto esta atitude e forma de nos tratar foi coerente e consistente ao longo de todo o ano letivo e sempre me senti um professor de forma integral. Estas reuniões permitiram conhecer a turma nas distintas disciplinas e o seu comportamento nos contextos de sala de aula, algo sempre diferente das aulas de EF.

### **4.2.2. Direção de Turma**

Fruto da complexidade do sistema social, educativo e escolar, os professores assumem no presente papéis e funções amplas e complexas que a formação de professores não contemplava (Cunha, 2008).

Além da sua função de professor, o Diretor de Turma assume responsabilidades de liderança de todo o processo da sua turma. Estas responsabilidades assentam na gestão de conflitos, de faltas, de uma atenção redobrada da turma nas restantes disciplinas e nas suas classificações.

Esta área da PES ficou marcada pela impossibilidade existente em acompanhar a Direção de Turma da minha turma residente, isto porque o horário de atendimento se destinava às segundas-feiras, dias estes que estavam destinados às formações existentes e obrigatórias na FADEUP. Devido a esta incapacidade encontrada, em reunião com o PC ficou determinado realizar algumas sessões de esclarecimento onde o mesmo nos clarificou as funções e responsabilidades de um Diretor de Turma (DT).

Considero que melhor mesmo seria acompanhar a minha turma residente e vivenciar os seus problemas e dificuldades, no entanto apesar dessa incompatibilidade pude conhecer o papel de mediador que desempenha um DT com os alunos, os restantes professores da turma e com os encarregados de educação.

Nesta função destaco o bom senso que o DT tem de possuir, já que em muitos casos é exposto a opiniões de diversos pontos de vista acerca de problemas e comportamentos, e no meu ver terá sempre de ser um mediador e usufruir de um bom senso acima da média, controlando sempre as situações e gerindo-as da melhor maneira.

### **4.2.3. Desporto Escolar (DE)**

A prática pedagógica no grupo de Ginástica do DE revelou-se fundamental, sobretudo por um desenvolvimento maior e mais abrangente na modalidade, pude retirar inúmeros conhecimentos novos, formas de pensar e ver a ginástica que me fizeram evoluir e gostar ainda mais desta modalidade.

O departamento de EF da ESAS optou já há alguns anos, por se especializar e focar toda a sua atenção na modalidade de Ginástica. Esta opção baseou-se numa lógica de especialização na modalidade em detrimento de uma abordagem mais superficial em muitas modalidades, no entanto os alunos que procurem outras modalidades podem fazê-lo noutras escolas da cidade não sendo prejudicados. Desta forma, os esforços estão concentrados em volta de uma só modalidade potenciando um desenvolvimento muito forte dos alunos na Ginástica, modalidade esta que atribuiu uma identidade bastante singular à escola. Devido a esta prática intensa, nos últimos anos o DE da ESAS tem arrecadado inúmeros prémios a nível nacional pelas suas ótimas prestações o que fortalece cada vez mais a ideologia e estratégia do departamento de EF.

O DE da Ginástica está organizado em quatro classes: A Classe de Trampolins, constituída por alunos provenientes das escolas de Braga que frequentem do 3º ao 6º ano de escolaridade, com objetivo da prática por



desportos gímnicos numa formação alargada. A Classe de Formação, composta por alunos do agrupamento da ESAS (prioritários) que frequentem do 7<sup>a</sup> ao 12<sup>o</sup> anos de escolaridade, com a finalidade de continuação do trabalho iniciado na classe anterior (Trampolins) e ainda com vista à entrada de novos alunos para a Classe. A Classe de Acrobática, formada por alunos apenas da ESAS que frequentem o 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, com o objetivo de desenvolver as valências gímnicas na modalidade de ginástica acrobática. Por último a Classe de Grupo, constituída também ela unicamente por alunos da ESAS que frequentem do 7<sup>o</sup> ao 12<sup>o</sup> ano de escolaridade, tem como premissa dar continuidade ao trabalho produzido nas classes anteriores de Trampolins, Formação e Acrobática.

A minha atuação no DE incidiu sobre a Classe de Trampolins devido à compatibilidade possível de horários de treinos e devido ao número elevado de alunos da classe, mais concretamente 50. Esta experiência com alunos tão pequenos e na modalidade de ginástica, numa fase inicial retirou-me o sono, de facto seriam quase 2 horas de pura ginástica, algo que nos deixou (a mim e aos meus colegas EE's) bastante nervosos.

Lembro-me do impacto do primeiro treino, o choque com disciplina e a exigência inerentes da modalidade de ginástica com aqueles “meninos e meninas tão pequenos e indefesos”. Sendo eu treinador de futebol e gostando da organização, disciplina e exigência nas minhas sessões de treino estava habituado, ou pensava eu que estaria, no entanto em nada se aproximavam a estas. No final do primeiro treino e em diálogo com as professoras da Classe, referi que tinha ficado um pouco perplexo com a exigência e a instrução, no entanto no final pude perceber que isto é normal numa classe de ginástica, e para além disso ficou ainda mais vincado essa normalidade com a forma tão apaixonada que os alunos treinaram e se despediram dos professores, de facto “primeiro estranha-se e depois entranha-se”.

Após esta adaptação à Classe e à forma de trabalhar das professoras, comecei a ser mais ativo no treino, aprendi o mais rápido possível os *feedback's* mais críticos e cruciais podendo estar mais disponível a ser mais

uma ajuda ao sucesso destes ginastas. Ao longo destes meses de trabalho considero ter aprendido mais do aquilo que ensinei, uma vez que a prática e o nível dos alunos é bastante superior ao que é exigido nos Programas de EF e deste modo os exercícios e as progressões foram também eles desajustados da nossa realidade na EF. Estes momentos serviram muitas vezes de diálogos e reflexões com as professoras da Classe, as dúvidas eram debatidas e logo aprendia situações de aprendizagem novas e mais eficazes. Acredito ainda assim, ter muito mais para aprender na modalidade de ginástica, pois quando percebi a dimensão e a complexidade do que está por detrás fiquei ainda com mais dúvidas. Esta experiência e possibilidade de trabalhar com professoras tão experientes no âmbito da ginástica, permitiu-me ampliar o meu conhecimento para a prática da modalidade nas minhas aulas de EF.

#### **4.2.4. Atividades Extracurriculares**

No que concerne às atividades extracurriculares, o departamento de EF contemplou no seu PAA as seguintes atividades: “Dia do Badminton”, “Dia do Corfebol”, Corta-Mato (escolar e distrital), Mega-Sprint (escolar e distrital), Torneio de Badminton, Torneio de duplas de Voleibol (masculino e feminino), Torneio 3x3 de Basquetebol (masculino e feminino), Torneio de Futsal (masculino e feminino), Torneio Aniversário Universidade do Minho, Taça ESAS, Troféu ESAS e o 4º Festival de Ginástica da ESAS.

No que respeita ao nosso contributo enquanto EE's, destaco o nosso contributo na 1ª prova do Troféu ESAS (Orientação). Nesta prova auxiliamos todo o planeamento, ajudamos na colocação das balizas nos locais específicos da cidade de Braga, no registo de pontuações/tempos e na verificação dos resultados e respetivas classificações. Na 3ª prova o nosso contributo foi idêntico quando foi realizada a prova de Canoagem na Praia Fluvial de Adaúfe. Estas provas exigiram muito de nós, pois a dimensão e responsabilidade era enorme, participaram cerca de 300 alunos em cada prova.

O ponto mais alto destas atividades foi a 2ª prova do Troféu ESAS, designada de “Feira de Multiatividades”. Esta prova ficou à responsabilidade do NE, no qual teve de ser pensado e estruturado com a devida responsabilidade e antecedência. Deste modo, fomos pensando ao longo de algumas semanas como deveríamos organizar a prova, quais as atividades/jogos a construir e toda a sua logística. Como ponto de partida, em sede de NE decidimos analisar o que foi realizado anteriormente com o intuito de construir uma prova divertida e diferente dos anos anteriores. Decidimos introduzir 9 atividades/jogos, adaptamos 4 jogos que tiveram sucesso em anos anteriores, aproveitando assim o trabalho produzido de qualidade e, criamos 5 que viriam a ser muito elogiados pelos alunos participantes. Após a estruturação das atividades, construímos um regulamento para cada jogo e um regulamento para a competição global. Definimos quantos professores seriam precisos, que nos auxiliaram de forma fantástica. Devido à reputação que o PC possui na escola e devido à sua qualidade na apresentação e diálogo com os alunos decidimos atribuir a função de “gestor” no dia da atividade, com o objetivo de apresentar a prova aos 300 participantes, com o auxílio de um microfone e um guia da atividade por nós construído. Durante a prova foi possível perceber a alegria e o divertimento dos alunos na prática das atividades, muitas delas com momentos de muito humor. Após a prova era momento de arrumar todo o material das estações construídas e, de concluir todo o trabalho de registo e classificação dos alunos em cada estação e na globalidade da prova.

Foram bastantes dias de muito trabalho, mas sem dúvida de muita experiência e conhecimento ganho, pois nunca construímos uma atividade para uma população tão elevada. O PC e os professores que nos auxiliaram, felicitaram-nos pelo trabalho realizado, de facto o PC elogiou a nossa criatividade na construção dos jogos e a nossa capacidade de organização e gestão da prova.

Outra das provas marcantes foi o 4º Festival de Ginástica, não pela participação em si, mas pelo sentimento que despertou. Neste festival auxiliámos no dia da atividade em inúmeras tarefas, todavia o sentimento de orgulho foi enorme quando assisti às várias atuações da Classe de Trampolins

e de muitas alunas da minha turma residente. Este sentimento nostálgico acentuou-se pelo momento em que se deu o evento, precisamente em Maio, penúltimo mês e últimos contactos com as estrelas desta aventura e deste ano de EP.

Em suma, durante todas as atividades extracurriculares posso garantir a excelência com que foram planeados e realizados. O rigor e o compromisso que estiveram por detrás de cada atividade ficaram bem espelhados pela qualidade nos dias da prova, de facto como referiu o PC, “Quando as pessoas olham para a prova no dia, parece tudo tão simples e tão fácil, mas poucos sabem o trabalho que está por detrás.”

#### **4.3. Área III – Desenvolvimento Profissional**

O professor encontra-se na sua prática pedagógica com momentos complexos, instáveis e únicos decorrentes da especificidade dos locais, agentes interventivos e das culturas (Cunha, 2008). Segundo o mesmo autor,

“Esta diversidade e complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito de professor – o professor reflexivo”

(Cunha, 2008, p.74).

Para Schön (1987) existem três tipos de reflexão: reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta primeira acontece imediatamente na prática, quando o professor questiona mentalmente e analisa através da interrogação e da observação procurando explicar as explicações para o que está a acontecer. Considero que esta reflexão na ação aconteceu em todas as minhas aulas práticas, pois do plano para a prática existiram quase sempre as adaptações, mesmo que mínimas. Após observar e refletir no momento da prática, procedia a esses ajustamentos/adaptações em relação às diversas condicionantes do exercício, procurando sempre que o

exercício correspondesse às necessidades reais do aluno, tornando-o mais eficaz.

Relativamente à reflexão sobre a ação, esta ocorre *a posteriori* do momento ou momentos que refletimos (Oliveira e Serrazina, 2002). Desta forma foi possível em diversas vezes refletir sobre o que tinha ou não realizado nos vários momentos de aula, analisando a minha prestação quanto à intervenção, gestão e organização da aula.

Por último, a reflexão sobre a reflexão da ação é aquela que permite ao professor evoluir e se desenvolver numa construção de uma identidade própria. É nesta, que o professor reflete sobre o momento da reflexão na ação, gerando uma reflexão orientada para a sua ação futura, detetando problemas e possibilitando a descoberta de novas soluções para a sua prática futura (Oliveira e Serrazina, 2002). Esta abordagem autocrítica permitiu-me não só perceber os momentos positivos da minha prática mas sobretudo, detetar os momentos em que poderia melhorar, como sucedeu ao longo dos momentos de prática.

No decorrer do EP a reflexão tornou-se numa ferramenta crucial no suporte do meu desenvolvimento enquanto professor, tanto pelo valor que acarreta sobre a prática mas também pelo desenvolvimento de novos conhecimentos pedagógicos. Considero que esta segunda premissa valorizou a atenção que atribuí à reflexão, de facto no início deste EP, confesso que a reflexão se tornou tão importante como qualquer tarefa prática que desempenhei, pois no seguimento de uma aula, reunião ou foco de informação pertinente, refletia de forma escrita sobre este mesmo assunto/momento, e quando refletia, a sensação de que “poderia ter feito melhor, ou de forma diferente” estava sempre presente. Esta capacidade de superação aula após aula gerou, acredito, uma prática pedagógica intencional, reflexiva e com a procura incessante do sucesso dos alunos.

Além do enorme contributo da reflexão neste desenvolvimento profissional, sublinho a igual importância da observação.

“Esse processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas”

(Mendes et al., 2012, p.58).

No seguimento do EP foram realizadas dez observações aos meus colegas de NE em formato oficial, visto que acompanhei quase na totalidade das aulas destes e, mais seis observações a professores da escola cooperante, incluindo o PC. Para estas observações utilizei os sistemas de observação de Sarmento (2004) de Análise do Tempo de Aula, de Observação do Comportamento do Professor e de Observação do Comportamento do Aluno. Considero que estas observações foram determinantes, principalmente na fase inicial, percebendo as rotinas, gestão e organização de outros professores com uma experiência bastante elevada.

Outra das grandes vantagens destas observações deveu-se à discussão construída entre NE, percebendo as diferenças de cada um na sua forma de lecionar, algo que nos fez crescer e evoluir enquanto professores. Após estas discussões geradoras de conhecimento e de novas ideias, atribuí ainda mais atenção a todos os momentos da aula, como a diminuição do tempo de instrução. Outro aspeto curioso deveu-se ao meu diminuto tempo de observação, ainda que tivesse a perceção da minha postura bastante dinâmica e ativa, não tinha a perceção que fosse assim tão elevada, a partir deste momento redobrei a atenção a este aspeto e melhorei, acredito também que quando fui observado a introdução da matéria possa ter afetado esta análise, no entanto promovi mais tempo de prática aos alunos logo uma observação maior e melhor do aluno/grupos de alunos.

Em suma, a construção da identidade profissional do professor é um processo complexo e sinuoso pois, “Ela resulta de um jogo complexo de processos de formação e socialização, que não descarta a ação social da pessoa de cada (candidato a) professor, e que, por isso mesmo, não pode reduzido a processos unidirecionais de transmissão, assimilação e reprodução social” (Graça 2014, p.44).







**5. O Modelo de Educação Desportiva: Perceção e estratégias dos alunos.**

## **RESUMO**

O presente estudo pretende identificar a percepção dos alunos (da turma do EE) acerca da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física, tendo como finalidade implementar estratégias para melhorar os seus contributos no processo de aprendizagem. Para o efeito, foi utilizado como instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada. A metodologia utilizada para o processamento da informação baseou-se na análise do conteúdo onde se teve em consideração os princípios da homogeneidade e da exaustividade. Os resultados remetem na generalidade para uma apreciação positiva do Modelo de Educação Desportiva. Verificou-se contudo, a existência de algumas críticas no que concerne à competitividade gerada no âmbito deste modelo de ensino, bem como à desvinculação existente na criação de pequenos grupos no seio da turma. Neste sentido foram elencadas estratégias com o objetivo de colmatar tais inconvenientes.

## 5.1. Introdução

O MED sempre se revelou especial para o EE e autor deste documento. Quando este modelo foi abordado no seu mestrado universitário, as expectativas e o desejo da sua utilização, na qualidade de professor eram imensas, pelo facto de a literatura apontar efeitos bastante positivos ao nível da aprendizagem dos alunos, sendo encarado como um instrumento potenciador da motivação e do interesse nas aulas de EF.

O modelo supramencionado pretende dotar os alunos de entusiasmo, competência e de literacia desportiva no ambiente das aulas de EF (Siedentop et al., 2004). Por este motivo, o modelo é aplicado em turmas onde se verifica um menor nível de desenvolvimento destas vertentes. No entanto, a turma onde foi realizado este estudo era detentora de um bom clima de aula, de um comportamento exemplar e, de um aproveitamento escolar muito bom na aula de EF e nas diversas disciplinas curriculares. Ainda assim, a aplicação do MED nas aulas do EE surgiu como desafio de superação do nível da turma, aperfeiçoando e desenvolvendo a motivação/interesse, a competitividade, e o sentimento de pertença a um grupo, aspetos que nem sempre se manifestaram de acordo com o expectado pelo EE que ambicionava sempre mais.

Tendo em consideração a metodologia de trabalho praticada pelos docentes do departamento de EF, o MED foi alvo de adaptações no que concerne à extensão. O modelo preconiza a sua duração numa unidade didática sendo que o EE delimitou a sua aplicação ao longo do 2º período nas modalidades desportivas coletivas (futebol, andebol, voleibol e basquetebol).

Assim sendo, ao longo deste estudo poderemos perceber os aspetos positivos e negativos sentidos pelos alunos na aplicação do MED, bem como identificar possíveis estratégias para contornar estes últimos.

## **5.2. Objetivo Geral**

Identificar os aspetos positivos e negativos da aplicação do MED nas aulas de EF.

### **5.2.1. Objetivo Específico**

No caso de existirem aspetos negativos, identificar estratégias que, na opinião dos alunos, poderiam ser introduzidas com o intuito de colmatar esses mesmos aspetos.

### **5.3. Quadro Conceptual**

O MED é um modelo de ensino da disciplina de EF que procura responder a algumas lacunas das abordagens tradicionais, este teve origem nos Estados Unidos da América, onde o autor Daryl Siedentop e a sua equipa de investigação observaram a eficiência do ensino nas aulas de EF. Nestas aulas era verificada uma ausência de entusiasmo e empenho por parte dos alunos, embora estes cumprissem as tarefas propostas. Outra das lacunas devia-se a uma incapacidade de transferir as habilidades técnicas e táticas para o contexto de jogo, sendo pobre e de baixo nível (Siedentop et al., 2004).

O modelo tem como objetivo a construção de estudantes competentes, entusiastas e de um elevado grau de literacia desportiva (Siedentop et al., 2004). Estes três objetivos corroboram com os três eixos da reforma educativa da EF atual, o da “competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto” (Mesquita e Graça, 2011, p.59). Um dos focos de atenção do MED é o fator inclusivo que este comporta, na procura de oportunidades de participação equitativa, independentemente do nível de desempenho, género ou outros fatores discriminatórios enquanto aos participantes.

Este modelo procura abranger a sua abordagem em três domínios, como: cognitivo, motor e sócio afetivo. Desta forma o MED foca a sua atenção no aluno, ao providenciar experiências ricas e autênticas na sua aprendizagem, fomentando a sua participação ativa e consciente no contexto de jogo e de competição.

Em termos operacionais, o MED assume-se como a passagem para o espaço de aula de uma época desportiva, semelhante ao que acontece nas épocas desportivas observadas no mundo desportivo (Hastie, 2012). Assim o MED assenta em seis características essenciais que constituem a UD da modalidade definida, são elas: a época desportiva, a afiliação, a festividade, a competição formal, os registos estatísticos e o evento culminante (Siedentop et al., 2004). Quanto à época desportiva, é definido os momentos e acontecimentos ao longo de toda a UD; “a afiliação promove a integração, no

imediatos, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo (Mesquita e Graça, 2011, p. 61); a festividade pode ser entendida como, “As performances individuais e da equipa são reconhecidos e celebradas quer durante toda a temporada quer no evento culminante final” (Rolim e Mesquita, 2014, p.239); a competição formal “(...) é efetivada logo no início da época pela constituição de equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar, nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa” (Mesquita e Graça, 2011, p.62); “os registos devem ser concretizados ao longo da época, debruçando-se sobre a participação individual e em equipa, tendo em vista fornecer *feedback* e permitir a fixação de metas por parte dos participantes e do professor” (Rolim e Mesquita, 2014, p.237); por fim o evento culminante tem como objetivo “(...) a participação sem exclusão, mostrando ser a via mais apropriada para encorajar e preservar uma intervenção equitativa de todos os alunos” (Rolim e Mesquita, 2014, p.238).

Quanto às adaptações introduzidas, tentou-se adaptar o modelo quanto à modalidade definida, sendo definido em vez de uma só modalidade, a integração das quatro modalidades coletivas abordadas (futebol, basquetebol, voleibol e andebol). Assim este modelo foi aplicado ao longo do 2º período, momento este que define como ideal para a sua aplicação, pelo conhecimento do professor quanto ao modelo, ainda pelo conhecimento do professor face aos seus alunos e por último o conhecimento da escola e dos recursos materiais (Rolim e Mesquita, 2014). Assim as características foram adaptadas ao tempo e contexto da turma onde a grande adaptação foi a já mencionada introdução de quatro modalidades em simultâneo em detrimento do que o modelo recomenda (uma), isto porque face à metodologia de trabalho preconizada na escola, as UD's estão planeadas durante o ano letivo, divididas em múltiplos estímulos e não em blocos de matérias onde esses estímulos estão condensados. Desta forma adaptou-se o modelo à natureza metodológica estabelecida na escola.

## **5.4. Metodologia**

### **Participantes**

A amostra do presente estudo foi constituída pela turma ao encargo do EE, configurando-se assim uma amostra por conveniência. A mesma é referente à Escola Secundária Alberto Sampaio, da cidade de Braga com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Sendo esta constituída por 25 alunos, 22 dos quais pertencentes ao sexo feminino e 3 ao sexo masculino. Participaram nas entrevistas 17 alunos, pelo que os restantes não tiveram possibilidades face às suas responsabilidades pessoais no período em que estas foram realizadas (3º período). O EE (o autor) participou no estudo como observador participante, tendo realizado reflexões ao longo de todas as aulas e intervindo na função de professor da turma. Para poder dar início ao processo de estudo foi explicado aos alunos o propósito e os seus objetivos.

### **Instrumentos**

Relativamente aos instrumentos, foram utilizados para a recolha dos dados as entrevistas realizadas aos 17 alunos da turma. Estas entrevistas semiestruturadas foram especialmente concebidas para este estudo e, através das questões colocadas, pretendeu-se recolher a maior quantidade de informação possível relativamente à utilização do MED nas aulas de EF. As entrevistas pareceram ao autor, o instrumento mais adequado para compreender o que os alunos entrevistados consideram sobre o assunto, sendo dada toda a liberdade nas respostas não havendo respostas certas ou erradas. O seu guião foi previamente aplicado a três alunos com intuito de aferir a pertinência do estudo, tendo sido também auscultada a opinião de um perito sobre esta forma de recolher informação significativa dos entrevistados.

### **Procedimentos e Aplicação**

As entrevistas foram realizadas num local calmo, sem influência de terceiros e com a prévia autorização dos Encarregados de Educação dos alunos, dado serem de menor de idade. No início de cada entrevista, foi atribuído um número a cada aluno, protegendo a sua identidade e possibilitando a transcrição das entrevistas.

## Procedimentos de Análise de Dados

O tratamento dos dados foi executado com base no método da análise de conteúdo. Este pode ser entendido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que através de procedimentos sistemáticos e objetivos permitem a descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2004).

Tendo em vista a estruturação de um corpo coerente de discurso foram elencadas *à posteriori* duas categorias principais, sobre as quais foram alocadas as subcategorias definidas, tal como se pode observar no quadro que se segue.

Assim, no que concerne às entrevistas, após a análise das mesmas surgiram as seguintes subcategorias: Caracterização e identidade de cada equipa; Processo de aprendizagem mais interessante e motivante; Professor como potenciador do modelo; Afiliação e, por fim, a Competitividade.

Quadro 1- Categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Aspetos Positivos	Caracterização e identidade de cada equipa
	Processo de aprendizagem mais interessante e motivante
	Professor como potenciador do modelo
Aspetos Negativos	Afiliação
	Competitividade



## 5.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos e a sua discussão serão apresentados de seguida tendo por base as categorias identificadas. Estes foram posteriormente discutidos e confrontados com a literatura existente que referencia estas temáticas.

### **Aspetos Positivos**

Estes remetem-nos para as vantagens identificadas por cada aluno face à aplicação do MED nas aulas de EF, constituindo estas as respetivas subcategorias.

Relativamente à subcategoria “Caracterização e identidade de cada equipa” os alunos referem-se a esta para nomear determinados itens de identificação de cada equipa como por exemplo: nomes, emblemas, hinos, cores entre outros. Na literatura, estes elementos emergem associados ao sentimento de pertença a um grupo, à construção de um genuíno espírito de equipa e à coesão. (Rolim e Mesquita, 2014). Neste sentido, a maioria dos alunos focou esta subcategoria como um fator positivo, como se pode verificar pelos seguintes testemunhos:

*“Gostei muito da caracterização que cada equipa tinha, pois tornava cada equipa especial.” (Aluno 3)*

*“Lembro-me quando tivemos de criar um hino, um nome e de arranjar roupas para nos vestirmos de forma igual uns aos outros, foi muito divertido.” (Aluno 5)*

*“Senti que o facto de cantarmos o hino antes de começar a aula deixava-me motivada para jogar.” (Aluno 11)*

*“Cada equipa tinha de fazer mais pontos e, podíamos fazê-lo através das capacidades nas diferentes modalidades, ou através da imaginação e da criatividade recorrendo à utilização de máscaras que caracterizavam a equipa ou a criação de um "grito de guerra, algo que gostava muito” (Aluno 2)*

Todavia, esta subcategoria foi perspectivada por uma minoria como um aspeto de pouca importância, como podemos verificar nas entrevistas que se seguem:

*“Quanto à caracterização não me importava tanto como alguns dos meus colegas que se queriam caracterizar sempre melhor que os outros.” (Aluno 2).*

*“Acho que a caracterização foi o assunto que levou a mais discussões e por isso talvez eliminaria este ponto no MED.” (Aluno 10).*

No que concerne à subcategoria “Processo de aprendizagem mais interessante e motivante”, verificou-se que o facto de trabalharem em equipa incentivava a melhoria no desempenho das tarefas de aula com o propósito de alcançar um objetivo comum. A este respeito, Metzler (2000, p.220) definiu o lema *“The group has not achieved until all of it's members have achieved”* que ilustra claramente esta ideia, valorizando a participação e esforço de cada um para a conquista do objetivo coletivo, onde a aprendizagem individual funda-se numa construção coletiva, dependente do contributo de todos e orientada por princípios comuns. (Mesquita, 2014). Os relatos que se seguem refletem a importância elencada pelos alunos referente a este ponto.

*“As aulas de educação física eram muito ativas com bom ambiente onde toda a gente dava o seu melhor para a ajudar a equipa a ganhar.” (Aluno 17)*

*“Acho que de todos os anos que tive educação física este foi o ano em que me esforcei mais. Em relação aos meus colegas, notei um maior empenho ao longo de todo o ano letivo.” (Aluno 10)*

*“Foi um projeto muito interessante, que motiva qualquer aluno para um espírito competitivo e ao mesmo tempo obriga-nos a trabalhar em equipa, pensando sempre no bem de todos.” (Aluno 16)*

*“No meu ponto de vista não mudaria nada neste modelo de ensino, uma vez que fez com que nos ensinou o espírito de equipa que é sempre necessário. Numa equipa tem que haver ajuda e cooperação entre todos, se um é menos bom os outros vão sempre tentar ajudar.” (Aluno 8)*

No que se refere à subcategoria “Professor como potenciador do modelo” a literatura refere que o alcance das principais metas do MED está subjacente à forma como professor intervém neste processo por meio da projeção, planeamento e de proporcionar aos alunos experiências desportivas significativas, próximas dos contextos reais de prática, que facilitem e promovam a aprendizagem (Rolim e Mesquita, 2014). No seguimento do mencionado, verificou-se que a totalidade dos alunos avaliou como positivo esta subcategoria, como é possível observar nas entrevistas que se seguem.

*“Este ano as aulas de educação física surpreenderam me de forma positiva, nos anos anteriores eu fazia as aulas por obrigação, simplesmente porque era preciso, mas este ano eu fazia as aulas de educação física por gosto, porque também o professor foi sempre incentivando os alunos de forma positiva, fez com que as aulas fossem ao mesmo tempo de aprendizagem sobre as matérias mas também de aprendizagem sobre como é que devemos agir como uma turma, o que é bastante importante no meu ponto de vista.” (Aluno 8).*

*“Para mim, nunca tive um ano em que me senti tão motivada como este para ter aulas de educação física. Gostei imenso visto que o professor tinha uma enorme relação connosco. Ajudou nos sempre a superar as dificuldades e nunca se recusou a qualquer tipo de ajuda. Acho que o facto de o professor ter uma menor margem de idade connosco, nos aproximou e nos ajudou neste ano letivo.” (Aluno 16)*

*“Gostei muito, acho que foi bastante criativa a maneira como o professor ensinava o que nos ajudava a aprender melhor.” (Aluno 11)*

### **Aspetos Negativos**

Respeitante à subcategoria “Afiliação” a literatura enaltece a importância de os alunos permanecerem juntos de início ao fim das unidades didáticas, construindo assim laços e um conhecimento profundo entre eles, o que não acontece se estes forem constantemente mudados ao longo do tempo, como refere Tsangaridou (2011). Bennet e Hastie (1997) corroboram com o referido identificando a afiliação como um dos aspetos mais atrativos do modelo para os alunos, nomeadamente os alunos menos dotados, habitualmente preteridos pelos programas tradicionais, sentem que, com os programas de educação desportiva trabalham mais individualmente e para a sua equipa, acreditam ainda que se divertem e aprendem mais. Curiosamente, no contexto estudado verificou-se uma disparidade face ao encontrado na literatura. Assim, a afiliação foi considerada pela maioria dos alunos como um aspeto negativo dada a permanência dos alunos na mesma equipa durante um longo período de tempo, o que foi considerado como impedimento à criação de laços com os restantes colegas da turma.

*“Acho que estarmos nas mesmas equipas durante tanto tempo, não permitia que pudéssemos conhecer os outros colegas da turma.” (Aluno 2)*

*“O facto de estarmos sempre nas mesmas equipas tornou o jogo desinteressante porque jogava sempre com as mesmas pessoas.” (Aluno 14)*

*“O facto de ter sido introduzido nas aulas o MED pode ter levado a algumas confusões, nada demais, como por exemplo a turma ficou um pouco aborrecido por as equipas serem sempre as mesmas, e ter de jogar sempre com as mesmas pessoas.” (Aluno 6)*

Embora a maioria dos alunos concentre a sua opinião relativamente a este ponto como negativa, uma minoria salienta a vantagem de ter a mesma equipa, como se pode averiguar nos testemunhos que se seguem:

*“Senti que houve uma oportunidade de união e conhecimento da turma, com os grupos formados foram criados laços que levaram a uma aproximação de pessoas da turma que nos eram menos próximas.”*  
(Aluno 8)

*“Gostei muito da minha equipa, já conhecia os meus colegas e durante o tempo ainda conseguimos evoluir em equipa porque nos fomos conhecendo e jogando mais vezes”* (Aluno 13)

A subcategoria que se revelou mais surpreendente perante a aplicação do MED neste contexto foi a “Competitividade”. Isto porque, ao contrário do que refere a literatura que destaca a competição como um fator potenciador da motivação e do desenvolvimento motor, no contexto estudado verificou-se precisamente o contrário, sendo esta apontada pela maioria dos alunos como um aspeto negativo, visto que a ambição de vencer superou inúmeras vezes o objetivo da aprendizagem.

*“Para retirar o maior esforço de todos os elementos da turma não seria necessário um modelo tão competitivo.”* (Aluno 1)

*“Começou a existir rivalidade entre as equipas pois todas queriam ganhar, ou seja, ter mais pontos. Começou se a tornar algo conflituoso descurando assim o objetivo deste.”* (Aluno 2)

*“Trouxe alguns desentendimentos entre os alunos, sendo que a competição saudável, que inicialmente era um dos objetivos deste modelo, se tornou em rivalidade prejudicial.”* (Aluno 3)

*“A vontade de ganhar e de dar o nosso melhor levou à divisão da turma e à discussão de muitos assuntos.”* (Aluno 10)

Apesar da maioria dos relatos incidirem sobre aspetos negativos da competição, existe uma minoria que contraria esta opinião, como é possível constatar nas seguintes entrevistas:

*“O único problema que puseram em causa foi que as equipas se tornavam um grupo um pouco fechado, muitas das vezes só pensávamos em competir uns com os outros e não nos lembrávamos que estávamos entre turma. Mas também acho que é algo que qualquer pessoa consegue melhorar e lembrar-se que também precisamos deste espírito competitivo e saber que isso não influencia com a relação que temos com os outros colegas.” (Aluno 16)*

*“Senti que houve uma maior atenção e esforço por parte dos alunos, com o objetivo de estarem em “primeiro lugar” no “campeonato”. (Aluno 14)*

Após o levantamento das perceções dos alunos face à aplicação do MED, foi-lhes questionado sobre que estratégias introduziriam para colmatar os aspetos negativos evidenciados.

Assim, quanto à subcategoria da “afiliação”, os alunos referiram que as equipas deveriam ser alteradas de acordo com uma duração predefinida como podemos perceber nos seguintes relatos:

*“Por exemplo, formava-se uma equipa e esta permanecia junta apenas por 2 aulas.” (Aluno 6)*

*“Mudaria eram talvez as equipas de semana para semana, para que não houvessem problemas, entre os quais a divisão da turma em grupos, mas também para ajudar na criação de laços entre todos os membros da turma.” (Aluno 14)*

*“Mudava o facto de este se realizar sempre com as mesmas equipas, ou seja, ir variando para conhecermos melhor todos os nossos colegas e não só os que se encontravam na nossa equipa.” (Aluno 2)*

*“Faria mudanças nas equipas, estabelecendo um tempo limite para estas.*

*“Mudava os alunos de equipa de vez em quando para não existirem só laços com a equipa mas como laços com as outras também.” (Aluno 7)*

No que concerne à “Competitividade”, esta encontra-se, na opinião dos alunos, inteiramente associada à problemática acima referida, uma vez que, o facto de as equipas permanecerem ao longo tempo despoletou a formação de subgrupos dentro da turma, evidenciando uma rivalidade entre estes.

*“Este modelo poderia ser mais agradável se as equipas formadas fossem mudadas ao longo das aulas. Deste modo, a competitividade tornar-se-ia mais saudável como poderíamos conviver na mesma com todos os elementos da turma em contextos diferentes.” (Aluno 1)*

O relato acima mencionado constitui-se como um exemplo devido à homogeneidade das opiniões referidas pelos alunos. Assim, dada a exaustividade dos dados conclui-se que esta foi a única estratégia mencionada pelos alunos que referiram a competitividade como aspeto negativo.

## 5.6. Considerações Finais

A realização do estudo na turma do estudante estagiário constitui uma mais-valia para o mesmo, no que diz respeito à necessidade de conhecer as percepções dos alunos acerca da aplicação do MED nas aulas de EF. Deste modo, o objetivo do EE incidiu fundamentalmente na compreensão dos aspetos positivos e dos aspetos negativos relacionados com o modelo, de forma a superar estes últimos. Para o efeito, o EE efetuou um levantamento das estratégias que os alunos propuseram quando questionados acerca das mesmas.

Com respeito às ilações retiradas da análise das entrevistas realizadas aos alunos, foi possível concluir que este se trata de um contexto especial quando equiparado com a literatura existente, que reporta a competição como um dos aspetos mais atrativos deste modelo tendo por argumento a motivação gerada na realização das tarefas de aula procurando vencer e superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ao contrário do que surge na literatura, verificou-se neste contexto em particular, que a competição evidenciou-se um fator maioritariamente negativo, pela valorização centrada na equipa em detrimento da turma no seu todo. Este aspeto foi apontado como negativo, devido à presença de um sentimento de pertença ao grupo turma e à admiração pela mesma por parte dos alunos que a constituíam, de uma forma deveras particular. Assim, prevalecia o desejo de uma interação ampliada aos vários elementos da turma ao invés de um relacionamento fechado e focado na ambição e competição, aspeto este considerado pelos alunos demasiado evidente na aplicação do MED.

Associado a este parâmetro, surge a afiliação também ela desvirtuada na literatura existente sobre a temática, que menciona a existência de contributos na permanência das equipas perante o princípio da coesão e superação das dificuldades, na medida em que todos se esforçam por um objetivo comum. À semelhança do que se verificou na subcategoria “competitividade”, também a “afiliação” foi apontada como negativa pela maioria dos alunos, pelo facto de funcionar como um impedimento ao estabelecimento de laços com os colegas



das outras equipas, visto que da combinação de ambos os parâmetros resultou uma rivalidade que extrapolou o que se entende como saudável, tendo abrangido a turma fora do espaço de aula de EF.

De forma a contornar estes inconvenientes os alunos propuseram a alteração das equipas com base num intervalo de tempo preestabelecido. Segundo os mesmos, esta estratégia permitiria diminuir a rivalidade presente entre as equipas uma vez que proporcionaria um contacto com os outros elementos da turma e assim impediria a formação de pequenos grupos no seio da mesma. No seguimento do referido, deduz-se que a estratégia é comum às duas subcategorias elencadas como negativas.

Ainda assim, os aspetos positivos sobressaíram em larga escala face aos negativos. Um dos aspetos positivos mais focados pelos alunos incidiu sobre o modo como o professor introduziu e conduziu o modelo, encarando-o como um agente potenciador do processo de aprendizagem.

A introdução do MED nas aulas de EF neste contexto em particular, foi sentido pela globalidade da turma como um fator potenciador do interesse e da motivação, proporcionando um processo de aprendizagem holístico tendo em consideração a sua característica de inclusão propiciando o desenvolvimento gradual e integral de todos os alunos ainda que em diferentes níveis motores. Considero que a harmonia existente no seio da turma possa estar na origem da conceção da competitividade como um fator negativo, acreditando ser estas a verdadeira causa deste constructo e não do modelo em si mesmo.

## 5.7. Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (Vol. 3ª ed). Lisboa: Edições 70.

Bennett, R. G. & Hastie, P. A. (1997). A Sport Education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (1), 39-44.

Hastie, P. (2012). *Sport education international perspectives*. London: Routledge.

Mesquita, I. (2014). Fundar o Lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp.39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Rolim, R. & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Desporto nas Aulas de Educação Física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. v. d. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Tsangaridou, N. (2011). Sport Education in the elementary School: a report from Cyprus. In P. Hastie (ed.), *Sport Education: International perspectives*. Oxon: Routledge.

## **6. Conclusões e Perspetivas**

Chega o momento de concluir o meu testemunho nesta incrível viagem pelos meandros da docência. Os sentimentos que ficam são contraditórios, se por um lado a felicidade de concretizar este sonho de ser professor está à flor da pele, por outro começa já a fazer-se sentir um receio face ao panorama atual da carreira docente. Fazendo uma retrospectiva desta passagem, posso afirmar que vivenciei de forma profunda momentos de alegria, orgulho, conquista, felicidade mas também receios e dificuldades próprias, de quem dá os primeiros passos numa realidade ainda desconhecida.

Uma dos receios presentes no início do EP refletiu-se no desconhecimento da realidade que me esperava. O facto de não conhecer a turma que me iria ser atribuída, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento da mesma, desencadeou uma certa dificuldade no momento da tomada de decisão sobre como seria a minha primeira abordagem/postura com a turma, pois tudo dependeria das características da mesma. Outro receio sentido baseou-se na possibilidade da turma não reconhecer a minha presença como professor mas sim como um estudante estagiário, o que me despoletou alguma insegurança face à organização e gestão da turma. De forma a colmatar os receios sentidos, decidi adotar uma abordagem que promovesse a empatia salvaguardando em primeira instância o respeito e a necessidade de cumprir as regras e normas de conduta. Com efeito, a primeira aula revelou-se um momento crucial para o meu desempenho ao longo de todo o ano letivo, uma vez que permitiu desde logo vincar os valores que regem a minha prática e assim firmar a minha presença como professor.

No decorrer da PES, tive oportunidade de intervir e participar nas mais diversas atividades e discussões, não só em NE, mas também no grupo de EF e em Conselho de Turma. O conjunto destes momentos revelou-se uma mais-valia no meu processo de formação como docente, permitindo-me conhecer melhor os contornos da profissão por meio da convivência com profissionais mais experientes, bem como a cultura escolar através da participação nos vários contextos que o professor é chamado a intervir.

É de salientar que a interação estabelecida com os alunos foi um dos pontos fortes evidenciados na minha prática. Por este motivo, todas as minhas decisões tiveram como base as necessidades dos meus alunos, procurando sempre adapta-las à realidade existente. Se o contexto fosse distinto, certamente as minhas decisões teriam sido outras e o resultado do meu EP teria sido completamente diferente. Considero por isso, que não existem decisões totalmente certas ou erradas, existem sim contextos que requerem tomadas de decisão conscientes e refletidas. A formação da identidade profissional é assim um processo em permanente construção em virtude dos diferentes contextos em que se insere.

Face ao explanado no RE sobre as minhas vivências, esta caminhada ficou igualmente marcada por um sentimento de superação, acreditando que ainda muito há por fazer. Assim, resigno-me a uma condição de insatisfação permanente para com o meu crescimento enquanto professor, procurando sempre ser melhor.

No que concerne às expectativas para o futuro, não se advinham muito positivas face ao panorama atual da docência. Todavia, o meu trabalho será certamente realizado de forma consciente e refletida pois serei professor de corpo e alma.

## 7. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A Supervisão pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds), Olhares sobre o estágio profissional em educação física (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds), Desafios renovados para para a aprendizagem em Educação Física (pp. 31-43). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J.O. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2004). Desporto: Discurso e Substância. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2008). Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: auto-retrato. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Bento, J. O., & Bento H. C. B. (2010). Desporto e Educação Física: Acerca do ideal pedagógico. In J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Org), Desporto e Educação Física em Português (pp.13-34). Porto: CIFID.

Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21<sup>st</sup> century. *Retos*, 31, 238-244.

Cunha, A. C. (2008). Ser Professor: Bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.

Estêvão, C. V., Sá, V., Silva, E. A., Torres, L. L. & Lima L. C. (Org.). (2006). Compreender a Escola: Perspetivas de análise organizacional. Porto: Asa.

Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1ºCEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar: Perspetivas e didáticas e metodológicas no ensino básico*, 20, 244-253.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem. Maia: Edições ISMAI.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP

Graça, A., Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leandro, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-141). Porto: Editora FADEUP.

Lima L. (2006). *Compreender a Escola: Perspetivas de análise organizacional*. XXX: Edições ASA.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-69.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp.39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp.21-37). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.

Pinto, J. L. (2005). *Escola Global: Quo vadis?*. Porto: Campo das Letras.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Reina, M. (2015). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 87-89). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. E. (2001). Investigating the Assumption of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.

Rocha, B., Winterstein, P. J., & Amaral, S. C. F. (2009). Interação social em aulas de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Esporte*, 23 (3), 235-245.

Rodrigues, E. (2015). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.

Rolim, R. (2015). Revistar o Baú de Orientador de Estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A. (2011). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.9-19). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das*



Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas (pp. 11-97). Lisboa: Omniserviços.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (2 ed.). Barcelona: INDE.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. v. d. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shigunov, V., & Pereira, V. R. (1994). *Pedagogia da Educação Física: O Desporto Coletivo na Escola os componentes afetivos*. São Paulo: IBRASA.

Sousa, A. A. (1992). *Cadernos Escola Cultural: Um modelo, uma organização pedagógica*. Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Colóquios Aepec, 1991.

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 59-81.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

## **8. Anexos**

Anexo 1 Guião para a Entrevista

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

---

Questão 1 – O que entendes acerca do Modelo de Educação Desportiva?

Questão 2 – Enumera os aspetos positivos da utilização do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física.

Questão 3 - Enumera os aspetos negativos da utilização do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de EF.

Questão 4 – Face à última questão, o que mudarias neste modelo de ensino de forma a melhorar as aulas de EF.

Questão 5 - Qual a tua opinião acerca da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas aulas de Educação Física?